

Saber Científico e Etnossaberes na Formação de Professores do Povo Xukuru

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Dulcnete Freitas

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2019

Saber Científico e Etnossaberes na Formação de Professores do Povo Xukuru

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Dulcnete Freitas

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Carlos Manuel Nogueira fino
Maria Cristina Elyote Marques Santos



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação-Supervisão Pedagógica.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA DULCINETE FREITAS

**SABER CIENTÍFICO E ETNOSSABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO POVO XUKURU.**

FUNCHAL, 2019

Maria Dulcinete Freitas.

SABER CIENTÍFICO E ETNOSSABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO POVO XUKURU.

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira (UMa), como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação-Supervisão Pedagógica.

Orientadores:

Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino
Professora Doutora Maria Cristina Elyote Marques Santos.

FUNCHAL, 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus (Tupã) e ao seu benditíssimo filho Jesus Cristo que me deu saúde e coragem para que eu pudesse trilhar este longo e difícil caminho de estudo e aprendizagem, a Nossa Senhora das Montanhas (Mãe Tumain) que me deu proteção e inspiração ao longo desta jornada, ao divino Espírito Santo de Luz que em nome do Sr. Jesus me protegeu e livrou-me de todos os perigos nesta caminhada. Também aos bons espíritos encantados de luz, que tanto me guiaram e como dizem os Xukurus, para que eu não me ariasse pelas veredas deste território.

Agradeço aos professores orientadores: Professor Doutor Carlos Nogueira Fino e a Professora Doutora Maria Cristina Elyote Marques Santos pela paciência e dedicação que teve comigo de revisar todos os textos deste trabalho, obrigada por tudo professora.

À Assessoria Educacional (DH2) por ter me inserido e acompanhado nesta trajetória de estudo do mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica.

À Universidade da Madeira (UMa) em Portugal, principalmente na pessoa da Professora Jesus Sousa que nos acolheu com muita dedicação e carinho nessa instituição.

Agradeço ao Povo Xukuru, na pessoa do Cacique Marcos Luidson Araújo pela confiança de ter nos dado permissão para realização da pesquisa, ao Vice Cacique Zé de Santa e ao Sr. Chico Jorge por me atender gentilmente por tantas vezes na escola e principalmente a todos que compõe a Escola Intermediaria Monsenhor Olímpio Torres na Aldeia de Cimbres, por terem me acolhido com tamanha boa vontade, sempre que estive por lá nos dias de pesquisa. Aos Supervisores/coordenadores Adjailson e Eduardo por terem participado e colaborado para realização desta pesquisa e ao supervisor/coordenador Thiago Torres que por várias vezes me atendeu, muito bem, na escola, aos professores participantes deste trabalho, principalmente a Almira, professora de Ciências a qual considero como grande amiga, por ser minha ex-aluna e ter aberto as portas de sua casa para me acolher, por ter colaborado fornecendo seus cadernos de apontamentos, fotografias, gravações, planejamento de aulas que foram essenciais para realização desta pesquisa, a professora Marcinha Olegário, ao professor Guilherme, as merendeiras e a porteira pela paciência do meu entra e sai no colégio

e a todos os alunos, que foram os atores, participantes deste trabalho. A amiga e comadre Sandra Helena por ter me acolhido tantas vezes em sua residência.

À matriarca do Cacique a "grande mãe" dona Zenilda, mulher forte, decidida, acolhedora, guerreira e liderança do Povo Xukuru. São tantas as qualidades que me falta adjetivos para classificar a força e a coragem dessa mulher, obrigada mesmo por ter me acolhido neste território. A índia Joyce Araújo, filha de dona Zenilda, por ter me apresentado na escola e colaborado fornecendo materiais, documentários, informações para realização da pesquisa.

À minha amiga Walkyria Carvalho da Silva Bandeira pela gentileza, incentivo, paciência, dedicação e atenção no tocante a incentivar-me por tantas vezes que pensei em desistir, pelos empréstimos de livros, artigos, revistas, apostilas, textos enfim, pela grande colaboração na realização da pesquisa.

Aos meus colegas professores Marta Fonseca, Paulo Filho e Maria do Carmo Cavalcanti (Dudu) pelo apoio e colaboração na leitura e revisão de textos, a amiga Alyne, Sandra Magalhães e Pedro Urbano pelo incentivo e encorajamento na escrita desta pesquisa. A minha diretora Josélia Gomes e a Secretaria de Educação de Pernambuco, por ter me concedido licença de 50% da carga horária, durante 24 meses.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa as minhas filhas Natalia e Keyla Kataryne, principalmente a minha neta Ágata Beatriz, com meu pedido de desculpas pela ausência do convívio, com ela, devido as longas viagens até a serra do Ororubá para realização da pesquisa.

Ao meu pai Sr. Nequinho. Homem simples, analfabeto, agricultor sofrido, que criou quatorze filhos passando por muitas dificuldades e necessidades, mesmo assim, fazia questão que todos os filhos frequentassem a escola. Foi por ele que interrompi o sonho de fazer mestrado em 2013, ano em que ele faleceu aos 93 anos. Assim, após ser acometida por uma forte depressão por não saber como superar a ausência dele, só ingressei no mestrado em 2014. Hoje estou feliz pela realização desta pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS.

CAA = Centro Acadêmico do Agreste.

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior.

CIME = Conselho Indigenista Missionário.

CF = Constituição Federal

CNE = Conselho Nacional de Educação.

CCLF = Centro de Cultura Luís Freire.

CONEEI = Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

COPIPE = Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco.

COPIXO = Conselho de Professores Xukuru do Ororubá.

DCNEI = Diretrizes Curriculares para Educação Indígena

DCN's = Diretrizes Curriculares Nacionais.

EEI = Educação Escolar Indígena.

EMOT= Escola Monsenhor Olímpio Torres

FUNAI = Fundação Nacional do Índio.

IDEB = Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro

LDB = Lei de Diretrizes e Bases.

LDBEN= Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC = Ministério de Educação e Cultura.

PCN's = Parâmetros Curriculares Nacionais.

PE = Pernambuco

PNE = Plano Nacional de Educação.

PPP = Projeto Político Pedagógico.

RCNEI = Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura.

UFPE = Universidade Federal de Pernambuco.

UFRPE = Universidade Federal Rural de Pernambuco.

UMa = Universidade da Madeira -Funchal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DA LITERATURA – INÍCIO DO PERCURSO TEÓRICO	7
1.1 - A origem da Educação Indígena (Breve Histórico)	8
1.2 – A Educação Escolar Indígena.....	9
2. OS ETNOSSABERES, O SABER CIENTÍFICO E A POLÍTICA DO CURRÍCULO ESCOLAR	17
2.1 - A Política do Currículo Escolar no Brasil	19
2.2 - O Currículo Escolar e as Diferenças Etno-Raciais	21
2.3 - O Currículo e a Temática Indígena na Escola da Aldeia do Povo Xukuru.....	23
3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA	26
3.1 –A formação Docente Continuada	34
4. A AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	36
4.1 – As Possibilidades de Formação nas Reuniões Pedagógicas	38
5. METODOLOGIA.....	43
5.1 – A Pesquisa Qualitativa	43
5.2 – Método Etnográfico – Técnicas de Pesquisa	45
5.3 – A Observação	46
5.4 – Locus da Pesquisa	47
5.5 – A Seleção dos Participantes	48
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
6.1 – A Concepção de Educação.....	50
6.2 – Dialogando Sobre a Educação Escolar Indígena.....	51
6.3 – O Conhecimento Científico e o Conhecimento Indígena	55
6.4 – O Currículo da Educação Escolar Indígena	58
6.5 – A Formação Docente	78

6.6 – O Contexto da Supervisão Pedagógica na Escola Indígena.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	108
APÊNDICES.....	117
ANEXO 1- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	137
ANEXO 2- FOTOGRAFIAS.....	141
ANEXO 3- AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	145

RESUMO

O presente trabalho analisa o processo educacional dos povos indígenas Xukuru do Ororubá, em especial a Escola Monsenhor Olímpio Torres, na Vila de Cimbres em Pesqueira-PE. Este estudo apoia-se no referencial bibliográfico e na pesquisa de campo, de forma qualitativa, que permitiu a triangulação dos dados levantados. Trata-se da educação indígena, fazendo um breve histórico do início quando aconteceu à colonização brasileira, até os dias atuais, conhecendo um pouco a legislação que apoia este modelo de educação, bem como as ausências das políticas públicas para formação inicial e continuada dos docentes. Discorre ainda sobre o currículo educacional e de que maneira os educadores podem trabalhar os saberes científicos concomitantes aos etnossaberes, ou seja, os saberes que os alunos índios possuem na sua convivência com os mais velhos, sua relação com os ancestrais e a forma como associar ciência e etnia. Para tanto, o trabalho busca compreender a formação inicial e continuada dos educadores índios, as dificuldades encontradas e os ganhos conquistados por meio da luta e da busca por recursos. Neste contexto, buscamos conhecer o trabalho incansável do supervisor pedagógico como elemento essencial de apoio na formação continuada dos docentes bem como na promoção de melhorias na aprendizagem dos estudantes e o elo entre a comunidade e a escola. Ao se tratar de luta para garantir melhorias na educação destes povos, é relevante destacar a figura do Cacique e dos líderes comunitários, que além de realizarem um trabalho político para conseguirem qualificar a educação do Povo Xukuru, são também, essenciais ao transmitirem seus conhecimentos ancestrais, seja para os estudantes quanto para os educadores. O trabalho aqui dissertado é um convite à leitura para aqueles que buscam conhecer a educação escolar indígena e como acontece à relação entre o saber científico e os etnossaberes, tão peculiares a estes povos.

Palavras-chave: Educação Indígena, Etnossaberes, Conhecimento Científico, Formação Docente, Supervisão Escolar.

ABSTRACT

This paper analyzes the educational process of the indigenous peoples 'Xukuru do Ororubá', in particular, the ones from Monsenhor Olímpio Torres School, in the Village of Cimbres in Pesqueira-PE. This study is based on the bibliographic reference and field research, in a qualitative way, which allowed the triangulation of the data collected. It is about indigenous education, starting with a brief history of the Brazilian colonization, until the present day, informing a little bit about the legislation that supports this model of education, as well as the absence of public policies for initial and continuous teachers training. It also discusses the educational curriculum and how educators can work with scientific and ethnic knowledges together, meaning, the knowledge that Indigenous students acquired with the elderlies, its relationship with their ancestor's knowledge and how to associate it with science and ethnicity. To make this connection, the study seeks to understand the initial and continuing education of Indigenous teachers, the difficulties encountered by them and the gains they obtained through the struggle of their search for reliable resources. In this context, we seek to know the tireless work of the pedagogical supervisors as an essential element of support in the continuing teacher's education, as well as in promoting improvements in the student learning path and the link between the indigenous community and the school. When it comes to the struggle faced to ensure improvements in the education of these peoples, it is important to highlight the figure of the "Cacique" and the community leaders, who, besides carrying out political work to be able to qualify the education of the Xukuru People, are also essential in transmitting their ancestral knowledge for both students and educators. This paper is an invitation to read for those who seek to know indigenous school education and the relationship between scientific and ethnic knowledge, so peculiar to these peoples.

Keywords: Indigenous Educaton, Ethnossaberes, Scientific Knowledge, Teachers Training, School Supervision.

RÉSUMÉ

La présente étude analyse le processus d'éducation des peuples indigène Xukuru d'Ororubá, en particulier l'école Monseigneur Olimpio Torres, dans le ville de Cimbres à Pesqueira-PE. Cette étude est basée sur la recherche de références bibliographiques dans le champ de recherche, de manière qualitative, ce qui a permis à la triangulation des données recueillies. C'est l'éducation indigène, faire une brève histoire depuis le début quand il est arrivé à la colonisation du Brésil à nos jours, Connaissant un peu la législation appuie ce modèle de l'éducation, ainsi que l'absence de politiques publiques pour la formation initiale et continue des enseignants. Des pourparlers sont toujours sur le programme d'enseignement et la manière dont les enseignants peuvent travailler les savoirs scientifiques concomitante à les savoirs ethnique, à savoir, les connaissances que les élèves ont dans leur coexistence avec les personnes âgées, dans leurs relations avec les ancêtres et la façon d'associer la science et l'origine ethnique. Ainsi, l'étude vise à comprendre la formation initiale et continue des enseignants autochtones, les difficultés rencontrées et les réalisations et la quête de ressources. Dans ce contexte, nous cherchons à savoir le travail inlassable de superviseur pédagogique comme un élément essentiel de soutien dans la formation continue des enseignants, ainsi que la promotion de l'amélioration de l'apprentissage des élèves et le lien entre la Communauté et l'école. Quand vous parlez de la lutte pour l'amélioration de l'éducation de ces personnes, il est important de souligner la figure de l'Cacique et de leaders communautaires qui, en plus de mener un travail politique pour être en mesure de se qualifier pour l'éducation des peuples Xukuru, sont également essentiels pour transmettre leurs connaissances ancestrales, sont également essentiels pour transmettre leurs savoirs ancestraux, est pour les étudiants et les enseignants. Le travail ici dissertado est une invitation à la lecture pour ceux qui cherchent à savoir l'éducation indigène et à la relation entre les connaissances scientifiques et l'ethnossaberes, donc propre à ces personnes.

Mots-Clefs: L'éducation des Indigènes, Ethnossaberes, Connaissances Scientifiques, Formation des Enseignants, Supervision des Écoles

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso educativo de los pueblos indígenas "Xukuru do Ororubá", en particular, los de la Escuela Monsenhor Olímpio Torres, en el pueblo de Cimbres en Pesqueira-PE. Este estudio se basa en la referencia bibliográfica y la investigación de campo, de forma cualitativa, lo que permitió la triangulación de los datos recopilados. Se trata de la educación indígena, empezando con una breve historia de la colonización brasileña, hasta los días actuales, informando un poco sobre la legislación que apoya este modelo de educación, así como la ausencia de políticas públicas para la formación inicial y continua de docentes. También analiza el plan de estudios educativo y cómo los educadores pueden trabajar juntos con los conocimientos científicos y étnicos, es decir, el conocimiento que los estudiantes indígenas adquirieron con los ancianos, su relación con el conocimiento de sus antepasados y cómo asociarlo con la ciencia y la étnica. Para hacer esta conexión, el estudio busca comprender la educación inicial y continua de los maestros indígenas, las dificultades que enfrentan y los logros que obtuvieron a través de la lucha y búsqueda de recursos confiables. En este contexto, buscamos conocer el trabajo incansable de los supervisores pedagógicos como un elemento esencial de apoyo en la educación continua del maestro, así como en la promoción de mejoras en el camino de aprendizaje de los estudiantes y el vínculo entre la comunidad indígena y la escuela. Cuando se trata de la lucha que se enfrenta para garantizar mejoras en la educación de estos pueblos, es importante resaltar la figura del "Cacique" y los líderes de la comunidad, quienes, además de llevar a cabo un trabajo político para calificar la educación de los pueblos, las personas Xukuru también son esenciales para transmitir sus conocimientos ancestrales tanto a los estudiantes como a los educadores. Este documento es una invitación a leer para aquellos que buscan conocer la educación escolar indígena y la relación entre el conocimiento científico y étnico, tan peculiar de estos pueblos.

Palabras-Clave: Educación Indígena, Ethnossabers, Conocimiento Científico, Formación Docente, Supervisión Escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos na área da Educação Escolar Indígena (EEI) vêm se caracterizando como um importante tema sócio educacional a ser discutido. Até o fim da década de /80, no Brasil, a formação escolar para crianças e jovens das comunidades indígenas, esteve subordinada ao panorama de integração de formação político e cultural, vinculado a nação e que teria uma única língua, qual seja, o português. Com a Constituição Federal de / 88 (CF-88), e em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394-96, em que os povos Indígenas tiveram o reconhecimento na legislação como cidadãos brasileiros, com direito a uma educação que valorize suas matrizes, seus saberes, hábitos, costumes, crenças, a língua materna enfim, o seu contexto cultural, no qual as comunidades indígenas se desenvolvem e mantêm-se tradicionalmente.

Neste sentido, ao se tratar da EEI é preciso abordar a respeito da escola e o seu papel na vida e na ótica indígena, estabelecendo a relação entre os etnossaberes do índio e o conhecimento científico. As instituições escolares, em sua maioria, visam à construção dos saberes por meio da reprodução dos conhecimentos produzidos pela sociedade e não pelos indígenas, ou seja, o saber científico que implica um provável confronto ou impacto entre as culturas distintas.

As tradições culturais distintas e até mesmo escolares chegaram aos povos indígenas a partir do contato entre as populações nativas do Brasil e os europeus, seus descendentes, das investidas dos pioneiros jesuítas, seguidos pelos missionários e, no âmbito do Estado, pelas escolas vinculadas a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Estas experiências escolares, processos pedagógicos, currículo educacional, calendários, etc., eram formulados e dirigidos por educadores não índios, esses, não distinguiam o paradigma da escola comum ao dos povos indígenas, ou seja, as escolas trabalhavam suas matrizes para os índios como faziam em escolas comuns para todos brasileiros, não levando em consideração o saber ancestral destes povos.

Com o advento da CF-88 e a LDB-96, o caráter da educação indígena foi sendo modificado com o intuito de incentivar uma educação intercultural, que garantisse o direito a esses povos de valorização de seus conhecimentos dentro das instituições escolares.

Um novo olhar foi considerado sobre a EEI, onde a escola é a mediadora entre os povos indígenas e a sociedade não indígena, enfatizando as garantias das leis para pôr em prática áreas de conhecimentos que valorizem o saber dos povos indígenas, nas escolas que pertencem às comunidades em que esses povos estão inseridos. Para isso, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que apresenta ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas. Contudo, o estudo desta temática, as reflexões que formularam este trabalho foram sendo construídas por meio da leitura, nos levantamentos da literatura, nas pesquisas em revistas, jornais, sites da internet e nas observações das rotinas da escola e da comunidade.

Neste trabalho, busca-se, compreender a associação dos saberes tradicionais dos Índios (etnossaberes), aos conhecimentos científicos aprendidos na escola, considerando a relevância entre a relação estabelecida em face do saber indígena e o conhecimento científico, e qual a necessidade de formação continuada dos professores, que atuam no 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental II, da Escola Monsenhor Olímpio Torres (EMOT), na Aldeia de Cimbres, na cidade de Pesqueira em Pernambuco, com temas que enfatizem a valorização dos etnossaberes dos povos indígenas da comunidade dos Xukuru do Ororubá?

Neste sentido, as motivações que me levam a pesquisar sobre a necessidade de formação continuada dos professores que atuam na Aldeia de Cimbres (Xukuru), surgiram desde o término da minha graduação em Ciências Biológicas, bem como da época em que atuei como professora do ensino fundamental(II)durante 5 anos na escola em tela, tempo este em que convivi com este povo, até me casei com um descendente deles, que pertencia a aldeia Bem-te-vi e tive uma filha, que passou a primeira infância convivendo com os mais velhos (toipes) e com as crianças do lugar, mas, infelizmente, após nossa separação, tivemos que sair da aldeia e viver na cidade, assim minha índia foi esquecendo os costumes, as tradições ancestrais e teve que viver

naturalmente como um branco. É por isso que lutamos para que os jovens índios que habitam nas aldeias estejam preparados para enfrentar o mundo lá fora, de igual para igual, sem pavor, sem medo de dizer quem ele é, e, com orgulho de assumir sua identidade.

Diante da atual conjuntura e da evolução no campo científico e tecnológico, uma vez que vivemos a era da informação e da comunicação, percebe-se o quão é necessário e urgente, destacar a formação continuada dos professores que atuam na comunidade indígena, para que não haja prejuízos à construção de aprendizagens significativas dos estudantes, bem como valorizar os etnossaberes dos mesmos, associados a práticas didáticas que promovam o exercício pleno da cidadania em interface com os conhecimentos científicos e culturais. Neste contexto, Freire (1996) nos diz em linhas gerais que, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Assim, ao mesmo tempo em que se valorizam os saberes e culturas próprios da etnia, os professores e a escola, inserem o saber científico por meio do acesso à informação e a tecnologia, instrumentos utilizados com frequência em meio à sociedade moderna.

O caminho da problematização, forma como o contexto e a dinâmica de como cursos de formação de professores influenciam a postura desses profissionais em sala de aula e nos remete à constante busca por uma abordagem que nos permita compreender alguns fenômenos a partir das relações entre os sujeitos e a aplicabilidade dos conhecimentos e atualizações, por parte dos professores, contribuem para o processo de melhoria da aprendizagem dos estudantes inseridos neste cenário.

Os cursos de Formação Continuada de Professores devem reconhecer a necessidade de um profissional que se envolva com o cotidiano da escola e que possa intervir na construção e reconstrução dos processos que se desenvolvem nas instituições escolares. Parafraseando Nóvoa (1992), não podemos nos limitar a entender a Formação Continuada de Professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional.

Objetivo geral: identificar como os processos de formação continuada estão contribuindo para que os professores transformem suas práticas, de modo que valorizem os próprios saberes, os saberes étnicos e as possibilidades de reflexão

e aprendizagem, que vivenciam no meio sócio histórico-cultural, em consonância com os saberes científicos em que atuam.

Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos:

- 1- Identificar a forma como os professores analisam o impacto das atividades desenvolvidas nos cursos de formação sobre a sua prática;
- 2- Compreender/descrever as dinâmicas que se desenvolvem nesses cursos;
- 3- Destacar/compreender/analisar os fatores que influenciam diretamente a prática docente e na associação entre o saber científico e os etnossaberes

Com isso, a problemática deste estudo busca emergir um sentido concreto da inovação e/ou prática pedagógica, entendendo que é relevante o tema, tendo em vista a preocupação em entender o espaço escolar, a sala de aula, como ambiente de efetiva troca de saberes.

JUSTIFICATIVA

O tema se justifica, uma vez que se percebe o processo de ensino e aprendizagem como um desafio ao educador. Conhecer a história dos povos indígenas e o modelo de escolarização impostas aos mesmos, permite refletir a possibilidade de mudanças, no sentido de aprimorar o papel a ser exercido por escolas direcionadas aos povos indígenas, compreendendo como se dá a trajetória da educação escolar intercultural indígena, do povo Xukuru do Ororubá, analisando por diversos aspectos como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem que, embora se trabalhe o conhecimento científico, não desvaloriza o saber ancestral dos índios, e ainda associam ambos os conhecimentos em busca de uma melhor qualidade na educação destes povos.

O presente trabalho é dividido em seis capítulos que tratam do aporte teórico e metodológico, além da introdução, considerações finais e demais elementos pré e pós-textuais pertinentes à pesquisa científica.

No primeiro capítulo, realiza-se uma revisão da literatura, destacando alguns autores que discorrem sobre este tema, uma vez que se entende que é pelo referencial teórico que constituirá o aporte desta pesquisa. Neste contexto

inicia-se com um estudo sobre o ensino da educação escolar indígena, sua origem, a colonização pela Corte Portuguesa, a chegada da Companhia de Jesus por meio dos Jesuítas que iniciaram a catequização indígena e com isso os primeiros passos da educação destes povos. Trata-se ainda da educação escolar do índio no Brasil que foi imposta aos povos indígenas desde o início do processo de colonização.

As perdas históricas que estes povos tiveram, impostas pela escola nas sociedades indígenas, fizeram com que os índios aprendessem a conviver com as mudanças educacionais propostas por estas instituições, entretanto, na atualidade, percebe-se uma "indianização" das escolas nas aldeias, que visam adoção de novas práticas e métodos, resgatando por meio das memórias, tradições e etnossaberes, a afirmação da identidade étnica.

O capítulo segundo é apresentado um estudo em face dos etnossaberes, o saber científico e a política do currículo escolar no Brasil, evidenciando a relevância dos conhecimentos ancestrais dos índios, uma vez que, a riqueza da tradição indígena, permite a reflexão sobre suas práticas cotidianas, que se articulam aos diversos aspectos sócio-político-econômico-culturais destes povos. Esses saberes foram historicamente considerados como inferiores. Mesmo após o fim da colonização, a forma como o estado brasileiro incorporou os povos indígenas era pautada em referenciais culturais advindos da colonialidade. Com isso, faz-se uma relação com o conhecimento científico, levado as escolas por meio da política do currículo e associando-o a vida dos índios e permitindo com isso, uma aprendizagem com significado e que possa ser aplicada na vida prática destes povos.

Os povos indígenas possuem seus próprios processos de organização social, são possuidores de saberes peculiares, apurados, e de histórico milenar. Assim, se faz necessário trabalhar o currículo escolar e as diferenças étnico-raciais com destaque a diversidade cultural que se faz presente em diversos espaços da sociedade brasileira, especialmente nas instituições de ensino, lugar onde as diferenças culturais e sociais são despertadas e representadas na produção social dos professores e dos alunos.

No terceiro capítulo trata da formação continuada docente para EEI, a fim de garantir aos estudantes das escolas de aldeias, uma formação que integre o conhecimento prévio dos mesmos e os associe aos conhecimentos aprendidos

nas salas de aulas. O professor como mediador desse processo de ensino e aprendizagem, necessita de atualizações, novas práticas pedagógicas inovadoras, apropriação de metodologias ativas e diferenciadas que permitam aos mesmos um trabalho que valorize a cultura dos índios. Ainda neste capítulo, destaca-se o Curso da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, que oferece um curso de Licenciatura Intercultural, proposto para destinação de formação em nível superior de professores de escolas indígenas.

No tocante ao quarto, discorre em face da figura do supervisor escolar como agente promotor dessa formação continuada. Ele é o articulador que acompanha e orienta os trabalhos dos educadores e como protagonista da aprendizagem dos estudantes, é um sujeito que desenvolve ações de assessoria, acompanhamento e coordenação, auxiliando na elaboração de planejamentos e na construção de projetos, na tomada de decisões, estimulando e avaliando junto aos professores todo o trabalho pedagógico, lançando questionamentos, tomando a frente da equipe e promovendo tomadas de decisões que venham provocar mudanças na práxis.

A metodologia é tratada no sexto e sétimo capítulo onde é definido o tipo de pesquisa a ser realizada, qual seja, a pesquisa qualitativa que aponta as diversas técnicas de pesquisa etnográfica, bem como a realização de análise dos dados. Assim, realiza-se um breve estudo sobre as técnicas e procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social a ser estudado. As práticas da pesquisa de campo etnográficas cumprem, pois a uma busca científica de geração de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo preliminarmente às técnicas de pesquisa qualitativa, por meio da observação direta, entrevistas não diretivas e conversas informais e formais, dentre outras.

Por este caminho, verifica-se e analisam-se os dados levantados, onde foi possível qualificar o estudo realizado por meio de observações e entrevistas diretas e indiretas, permitindo assim uma triangulação destes dados.

O presente trabalho se encerra nas considerações finais, onde foi possível explicitar a importância da temática, seja para a pesquisadora, para a escola, comunidade ou público acadêmico, bem como para outras pessoas que se

interessem na temática. É pertinente destacar que este estudo não é conclusivo, uma vez que o tema é rico, exige uma necessidade de investir e aprofundar pesquisas que possam trazer ainda mais respostas que contribuam para o entendimento das questões da educação indígena, a valorização de seus saberes relacionados ao conhecimento científico bem como a formação de educadores para realizar um trabalho coeso com estes povos.

1. REVISÃO DA LITERATURA – INÍCIO DO PERCURSO TEÓRICO

A educação escolar indígena e a formação continuada de professores têm se colocado como questões-chave na busca da transformação dos atores em sala de aula e, por isso, cada vez mais em evidência no âmbito da pesquisa educacional acadêmica. É uma concepção de relevância do “professor reflexivo”, para tanto, em revisão da literatura, por meio de livros, consultas em sítios da internet, documentos e memorandos, busca-se pautar a pesquisa em teóricos que abordam tal temática. A investigação utilizou-se de fontes e documentos legais, tais como: Documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC, CF/88, DCN’s para Educação das Relações Étnico-Raciais, LDBN (1996), PCN’s que aborda entre outros assuntos, a Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997).

Fundamenta-se ainda, em autores como, Alarcão (2005), Bogdan & Biklen (1994), Fino (2001), Freire (1996), Lapassade (2001), Libâneo (2002), Macedo (2010), Nóvoa (1992), Perrenoud (1999), Sousa (2001), Stake (1999/2011), Tardif (2002), Yin (2001), em meio a tantos outros, que vêm apontando, aos formadores, a necessidade de um processo reflexivo de aprendizagem contínua por parte do professor, sua prática docente e os mecanismos necessários para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem e no cenário sócio, político e cultural, com a finalidade de inserir indivíduos na sociedade, que possam interagir e atuar de forma dinâmica e contundente, preparando cidadãos capazes de agir e modificar o meio em que vivem.

Essa reflexão dá-se no cenário sócio, político e cultural, com a finalidade da inserção dos sujeitos em meio à sociedade, de forma contundente, inovadora, motivadora, criativa e dinâmica, onde os sujeitos possam agir, interagir, questionar e modificar, de forma crítica e atuante, a sociedade em que participam.

1.1 A Origem da Educação Indígena (Breve Histórico)

Neste subcapítulo, apresenta-se um estudo sobre o ensino da EEI sua origem, a colonização pela Corte Portuguesa, a chegada da Companhia de Jesus por meio dos Jesuítas que iniciaram a catequização indígena e com isso os primeiros passos da educação destes povos. Os movimentos indígenas, a CF/88 a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), os avanços, as conquistas e ganhos para os índios, entre as décadas de 1970 a 1990.

Trata-se ainda da desvalorização da etnia, cultura e identidade indígena em detrimento da inserção dos índios no modelo social e educacional advindos da Europa. A educação escolar indígena foi por muito tempo negligenciada sem que houvesse um enfrentamento por parte dos índios às atrocidades cometidas desde a colonização, quando, utilizou-se a educação escolar para catequização dos índios. No decorrer dos séculos, nada se modificava, a desvalorização era uma afronta a estes personagens da história brasileira, até que movimentos chegassem à sociedade civil e com seu apoio houvesse uma modificação nas políticas públicas que viessem a contemplar os povos desta etnia.

Para entender melhor essa questão, verifica-se a importância da participação de entidades que corroborariam com as conquistas, mesmo que poucas, dos índios brasileiros. Foi necessária a ajuda da sociedade para que fosse possível enxergar a situação indígena e com isso propor as mudanças pertinentes para o reconhecimento da diversidade cultural do Brasil, como uma riqueza a ser valorizada, e em consequência, avanços pedagógicos para a educação escolar destes povos. Perez (2005, p. 61) propõe uma prática pedagógica que contribua com o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Conhecer a história da educação escolar indígena permite ao professor, compreendê-la para melhor transmiti-la, uma vez que é através da interação, do convívio social que acontece o conhecimento, as idealizações, as ciências e crenças, ou seja, os saberes científicos e os etnossaberes.

A escola possui o desafio de educar para cidadania, formando e desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos, responsabilizando-se pela formação de cidadãos que atuem na sociedade de forma crítica, com destreza, capacidade e convicção, de modo que venham garantir a formação integral do homem e a equidade entre os sujeitos.

1.2A Educação Escolar Indígena no Brasil

A EEI no Brasil foi imposta aos povos indígenas desde o início do processo de colonização, com a finalidade de promover, nos mesmos, a civilização e a catequização. Entretanto, ligados com suas crenças, histórias, ancestralidades, enfim, com suas cosmologias, os índios conservaram, mesmo que timidamente, sua maneira própria de educação. As perdas históricas que estes povos tiveram, impostas pela escola nas sociedades indígenas, fizeram com que os índios aprendessem a conviver com as mudanças educacionais propostas por estas instituições, entretanto, na atualidade, percebe-se uma "indianização" das escolas nas aldeias, que visam adoção de novas práticas e métodos, resgatando por meio das memórias, tradições e etnossaberes, a afirmação da identidade étnica.

O Brasil possui uma extensa trajetória da educação escolar indígena, que com o intuito de colonizar e civilizar o índio para em seguida, incorporar e o assimilar a sociedade nacional, não levou em consideração à história e cultura dos povos indígenas, impondo modelos de educação ocidental, inadequada à realidade das aldeias, que promovem um conhecimento de mundo, acessível a todos, não fragmentado, e com diversas concentrações simbólicas que são expressas nos rituais e nos mitos.

A escola imposta aos povos ameríndios foi emissária de projetos educativos para formação de cristãos e súditos da Coroa Portuguesa, que objetivava absorver os indígenas, omitindo suas diferenças étnicas, cujo cenário

foi à crise do catolicismo, tendo em vista a reforma protestante. A igreja católica necessitava encontrar novos fiéis, e uma das soluções para isso, seria catequizar os índios. Assim, a escolarização ganha forma, sendo o principal elemento que leva o índio a assimilar o que era imposto na catequese, no entanto, isso provocou uma destruição da etnia indígena, a não valorização de sua cultura, crenças, mitos e história. Esse tipo de escolarização, iniciada no período de colonização, persistiu a época do Império e da República brasileira, e perdura até a contemporaneidade. Isso é assustador, causa ainda repulsa e frustração aos índios e estudiosos que insistem em lutar pela valorização da cultura e da história dos povos indígenas.

O domínio do homem branco perante o índio é uma ferramenta percebida durante o decorrer da história do Brasil e mesmo com a Constituição de 1988, estas heranças persistem nos dias atuais, onde ainda existe um credo de que os índios não conseguem tomar decisões próprias e com isso, fomenta-se um “adestramento” da cultura indígena.

O período colonial, a escolarização indígena e as missões dos jesuítas englobavam: A formação da Companhia de Jesus na Europa, fundada por Inácio de Loyola, no ano de 1534, e reconhecida pelo Papa Paulo III, em 1540, onde junto com estudantes da Universidade de Paris, fizeram votos de obediência à igreja católica e em pouco tempo ampliou sua força em Portugal. Jesuítas, era a denominação dos membros desta companhia que se dedicavam ao trabalho missionário e educacional.

Um pouco dessa realidade histórica, foi descrita por Anísio Teixeira (1969, p. 285) que enfatizou:

“Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileira. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberiam apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importante e queridos da organização social existente” (TEIXEIRA, 1969, p. 285).

No início, a Companhia de Jesus combatia as heresias aos olhos do catolicismo, dentre elas, a reforma protestante e a simpatia que se espalhava

por Lutero. Com a reforma do catolicismo, consegui manter os fiéis na Igreja Católica não era fácil.

Considerando o advento das grandes navegações, a companhia encarrega-se de catequizar aqueles que desconheciam a fé cristã. O Padre Manoel da Nóbrega, em 1549, chefiava as primeiras missões jesuítas em território brasileiro, época da estruturação da escola para os índios. Com isso, o poder da Igreja, consolida a Coroa Portuguesa uma facilitação em colonizar o Brasil, uma vez que, com os indígenas colonizados, seria uma dificuldade a menos, promovendo uma domesticação da cultura do índio.

Em princípio, os jesuítas buscavam nas aldeias, crianças com o intuito de ensiná-las a ler e escrever, assim, elas teriam uma maior clareza em absorver o que era ensinado, ou seja, no começo, seria proporcionada uma educação que formasse pregadores da religião católica, todavia, os índios não conseguiam, e mesmo escolarizados não mudavam seu comportamento, crenças e mitos, e ao regressarem para suas aldeias, adotavam seus antigos costumes. Nesta perspectiva, na tentativa de resolver tais problemas, os jesuítas incentivavam a criação de grandes aldeias que eles pudessem manter o domínio e controle.

Perrone-Moisés (1992, p. 119) afirmam:

“O aldeamento é a realização do projeto colonial, pois garante conversão, a ocupação do território, sua defesa e uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia. Como diz o Regimento das Missões de 1686, é preciso que haja nas ditas aldeias índios, que possam ser bastante, tanto para segurança do Estado, e defesas das cidades, como para o trato e serviços dos moradores, e entrada dos sertões” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p.119).

Neste modelo de aldeamento, que eram próximos às colônias portuguesas, os índios viviam conforme as regras e domínio dos jesuítas, que seriam responsáveis, além da catequese, pela organização e repartição das aldeias, ou seja, eram governantes espiritual e administrativo dos indígenas.

“Da administração das aldeias são inicialmente encarregados os jesuítas, responsáveis, portanto, não apenas pela catequese “governo espiritual” como também pela organização das aldeias e repartição dos trabalhadores indígenas pelos serviços, tanto da aldeia, quanto para moradores e para Coroa ‘governo temporal’”. (PERRONE-MOISÉS, 1992, p.119).

Neste contexto, com esse aldeamento e o domínio jesuíta, os índios passaram a adotar a língua portuguesa. Eram utilizados instrumentos muito

parecidos com os dos índios para que fosse adotada a música, o teatro, a dança, e, por meio de suas tradições e rituais, pudessem criar canções e peças teatrais de cunho cristão, como forma de atrair o público da Coroa Portuguesa para as aldeias indígenas.

Os autores Macedo e Oliveira, em sua obra “Brasil: uma história em construção”, afirmam que:

“Os missionários tinham duas preocupações básicas. Primeiro, tomar conta dos problemas espirituais dos colonos, fazendo o possível para que eles se mantivessem no caminho certo. Mas a preocupação mais importante era com os índios. Para os missionários, estas ‘pobres almas’, sendo filhos de Deus, desconheciam a ‘verdadeira fé’. Deveriam, portanto, conhecer a palavra de Deus, receber o batismo e ser cristianizados”. (1996, p. 115).

O método de ensino utilizado pela Companhia de Jesus era denominado “Ratio Studiorum”, um documento datado do ano de 1599 e que indicava o tipo de recursos metodológicos que os professores deveriam utilizar em suas aulas. Os ensinamentos indígenas eram divididos entre o ensino de letras (filosofia, teologia, ciências sagradas), ensinando as primeiras letras e doutrinas da igreja católica. No curso de artes, tratava-se da lógica, matemática, física e até a metafísica e o curso de humanidade, ensinava a gramática portuguesa e formação para carreira na religião católica. Percebe-se então, que a cultura, costumes, ritos e língua indígena foram excluídos do processo de escolarização, obrigando os índios a adotar modos de vida, costumes e cultura europeia.

A oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas no Brasil esteve pautada, desde o século XVI, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição escolar entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas.

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão de seu desaparecimento enquanto etnias diferenciadas e a perspectiva da necessidade da integração dos índios à

comunhão nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, tornaram particularmente difícil a implementação de uma política educacional por parte do Estado brasileiro que respeitasse o modo de vida e a visão de mundo destes povos.

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão destas populações, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre elas e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre comunidades indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos às realidades socioculturais e históricas de determinadas comunidades indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se aos seus diferentes projetos de futuro.

Souza (2008, p.10), ressalta:

“Os povos indígenas, com direitos assegurados em leis, vêm ao longo das últimas décadas reivindicando uma educação diferenciada. Assim, a educação escolar indígena hoje se instaura dentro de uma perspectiva popular de resgate cultural, visando fortalecer sua identidade e mantê-la.”

Foi justamente a partir de experiências fragmentadas e localizadas que se gestou um novo modelo para a introdução da escola em comunidades indígenas. Este modelo, pautado fundamentalmente pelos princípios de respeito à organização social indígena e à valorização de suas línguas maternas e dos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos, foi, em anos recentes, incorporado pelo Estado brasileiro.

Hoje, as diferentes sociedades indígenas estão conscientes de que a escola pode ser dentro da dinâmica de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento do que lhes é próprio, além de ser um veículo de aquisição dos conhecimentos universais. Dessa forma, só a educação é capaz de amenizar as diferenças sociais entre índios e homem branco tomando por base a escola como instrumento fundamental para construção de uma educação

indígena digna, voltada para a formação de “ guerreiros e guerreiras” capazes de entender e lutar por uma política educacional indígena direcionada ao respeito por suas práticas, artes, costumes e sabedoria de todos os povos indígenas.

A relação entre povos indígenas e o Estado brasileiro, busca ações e ideologias baseadas em um entendimento de integração cultural destes povos à sociedade nacional. Assim, por meio das lutas travadas pelos índios, inaugura-se um novo paradigma jurídico e político, que reconhece os direitos destes povos, seja sobre os territórios que ocupam ou mesmo de manter suas tradições, crenças, costumes e línguas. As políticas públicas abrem prerrogativas para leis, regulamentos, regimentos, planos e ações dos governos que reconhecem a necessidade de implementar uma política operacional e efetiva para educação indígena, adotando modelos de gestões que priorizem o território etnoeducacional, multicultural e intercultural.

A Política de Educação Indígena no Estado de Pernambuco, por meio da Legislação e Documentos, apresenta alguns elementos que impulsionam e fomentam a etnoeducação dos povos índios, dentre elas, a Portaria SE n.º 3.096 de 12/04/2002: Esta Portaria criou a Comissão Estadual de EEI em Pernambuco, composta por sete representantes dos órgãos internos da Secretaria de Educação (SE) de PE, além de nove representantes das 12 etnias, distribuídas em diversos municípios do Estado, são elas: (Fulni-ô, Atikum, Kapinawá, Truká, Pipipã, Kambiwá, Tuxá, Pankararu, Pankauká Pankará, Pankawká, Xukuru).

Além da Portaria, foram elaborados decretos e resoluções importantes para educação indígena, que orientam e regulamentam modelos educacionais destes povos:

Decreto n.º 24.628 de 12/08/2002: Trata da estadualização das escolas indígenas em Pernambuco.

Resolução nº 05 de 16/11/2004: Regulamenta a categoria escola indígena em Pernambuco.

Decreto nº 31.644 de 08/04/2008: Trata da criação do Conselho Estadual de educação Escolar indígena

Esse cenário de história de lutas dos povos indígenas apresenta aspectos positivos por meio de ganhos, embora tímidos, de direitos essenciais a vida humana, assim como permite o desenvolvimento e continuidade de suas culturas pelo espaço e possibilidades de demonstrarem expressões e manifestações,

vinculando seus rituais, ciclos de natureza, conhecimentos étnicos e fortalecimento culturais aos conhecimentos adquiridos formalmente, no espaço escolar.

A FUNAI, é um órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, foi fundada por meio da Lei Nº 5.371 em 05/12/67, e vinculada ao Ministério da Justiça, coordena e executa as políticas públicas indigenistas do Governo Federal, com a missão de proteger e promover os direitos e garantias dos povos indígenas. É função da FUNAI ainda, identificar, demarcar e delimitar terras indígenas, promovendo políticas de desenvolvimento da sustentabilidade e proteção ambiental, uma vez que cada vez mais o homem “branco” invade as terras indígenas, destruindo seus espaços em nome do “progresso financeiro”⁴. Cabe também a esta Fundação, promover e conceder melhorias sociais, direitos, cidadania, acesso, permanência e sucesso na educação escolar indígena.

Década de 1970 – o movimento indígena toma forças e rompe com regime de dominação imposto aos mesmos durante séculos. Esse movimento ganhou forças de entidades governamentais e não governamentais e com isso, houve um enfrentamento ao Estado brasileiro, com o intuito de conseguir modificações nas leis brasileiras, que viessem a produzir um reconhecimento de valor ao índio do Brasil. A criação de várias entidades de apoio aos índios, foram fundamentais para que as conquistas dos direitos indígenas fossem garantidas por leis, e embora avanços foram conquistados, a educação até o momento presente, não atende a toda população indígena.

“Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode eludir a existência da lei, que a inflete. Mas lei é em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representa-se a si mesma a ordem social.” (CUNHA, 1992, p.2)

A legislação durante séculos não levou em consideração a diversidade cultural, os costumes, tradições e rituais dos povos indígenas, com isso, é visível a dívida histórica do Brasil com os índios.

“O índio vive em situação desesperada de quem não quer identificar-se com a sociedade nacional, de quem se nega dissolver-se nela, mas que precisa, igualmente, do seu amparo compensatório. E é um amparo que só o Estado pode dar e deve dar, mesmo porque o problema indígena somos nós, que invadimos suas terras e destruimos suas vidas. Somos nós os agressores. Nós, em consequência, é que lhe devemos esse amparo oficial e legal – o único que pode garantir condições de sobrevivência”. (RIBEIRO, 1995, p.105).

Neste sentido, é notória a dominação política, desrespeito cultural e de valores que foi imposta aos povos indígenas durante séculos, submissão a autoridades, sem garantias de seus direitos e valorização de suas crenças e culturas.

Década de 1980 – esse período foi marcado por grandes mobilizações que reivindicavam o fim da ditadura militar e o retorno do Estado de Direito. As inúmeras mudanças nacionais surgiram por meio das lutas políticas pela redemocratização, e estas mudanças se estenderam até o as questões sociais que envolviam o trato indígena.

Os movimentos indígenas nos anos 80, foi uma fase que promoveu alianças de apoio às causas do índio, envolveu a sociedade civil e deu início à Aliança dos Povos da Floresta, fato este que contou com a aproximação dos seringueiros da Amazônia, marco que renovou a causa ambientalista no Brasil.

Ainda nos anos 80, com o advento da CF/88, um impacto maior e ganho de grande importância, promove questões jurídicas e políticas dos povos indígenas perante o Estado e a sociedade civil brasileira Ramos, 1997 (p.53), antes da Constituição, o movimento indígena sobrevivia de uma ilegalidade tácita. Só com a promulgação da Carta Magna as organizações indígenas passaram a serem organizações sociais e legalmente aceitas e com isso, depois de séculos, e, pela primeira vez em terras brasileiras, os índios têm respaldo legal para defender seus interesses.

Os índios da etnia Xukuru, sujeitos desta pesquisa, sempre, por meio de suas histórias, lutaram e ainda lutam, junto ao Governo de PE, pela reformulação de legislações voltadas pela criação, aprimoramento e manutenção de escolas indígenas diferenciadas, com professores egressos de suas comunidades, escolhidos por eles, além de reivindicarem um currículo especial e práticas escolares que respeitem seus calendários e seus modos de vida. Reivindicam o direito a uma educação diferenciada, que ao mesmo tempo contempla a tradição da cultura indígena, busca interagir com as tradições científicas da escola e da sociedade moderna, ou seja, embora aconteça a valorização das singularidades de cada etnia, e seus precedentes históricos, há um desejo de conhecer, cientificamente, o meio em que vivem.

2. OS ETNOSSABERES, O SABER CIENTÍFICO E A POLÍTICA DO CURRÍCULO ESCOLAR.

Os estudos sobre os saberes tradicionais indígenas vêm sendo desenvolvidos por diversos pesquisadores, com intuito de evidenciar a relevância desses conhecimentos, uma vez que, a riqueza da tradição indígena, permite a reflexão sobre suas práticas cotidianas, que se articulam aos diversos aspectos sócios, políticos, econômicos e culturais destes povos.

Esses saberes foram historicamente considerados como inferiores, mesmo após o fim da colonização a forma como o estado brasileiro incorporou os povos indígenas era pautado em referenciais culturais advindos da colonialidade, como aponta Quijano (2005), e que a Pós-Colonialidade, manteve a cultura e os saberes dos povos tradicionais subalternizados e que deveriam ser superados por meio de um processo de aculturação, no qual esses povos se integrariam a racionalidade ocidental.

Os povos indígenas possuem seus próprios processos de organização social, são possuidores de saberes peculiares, apurados, e de históricos milenar. Estes saberes tradicionais são criados, recriados e propagados por meio da oralidade, dos ritos, costumes e crenças, enfim, por meio de sua cosmologia.

A sociedade atual, que está em constante movimento, faz uso de ferramentas tecnológicas, globalizada, e de respostas rápidas, a era da comunicação, seja por aparelhos de telefones celulares, televisão, internet, dentro outros, que por vezes influenciam a identidade do índio e provocando mudanças culturais que ameaçam a memória e história de vida destes povos.

Para Carneiro da Cunha (2009), é relevante destacar que, embora exista uma universalidade do conhecimento científico, existem paradigmas diversos de saberes e constituídos por diferentes povos. Neste sentido, os grupos indígenas, produzem conhecimentos, que “são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. São obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente” (p.302). Tais saberes característicos, próprios, que consistem em processos, modos de fazer e outras maneiras diferentes, constitui o que denominamos etnossaberes.

Diferente dos etnossaberes, o conhecimento científico requer base teórica e comprovações a partir de experimentações, informações, e o saber parte do princípio das análises dos fatos e cientificamente comprovados. O saber comum aos índios seria pautado, principalmente em suas credences, cultos, rituais populares, suas ideias e conceitos são difundidos através das gerações, por meio das heranças culturais.

A memória da tradição indígena ainda é capaz de armazenar e transmitir os etnossaberes, embora a dinâmica da sociedade em que se vive é representada pelo conhecimento científico e pela utilização das diversas ferramentas teológicas vigentes.

A escola tem um papel fundamental na preservação da cultura popular indígena, considerando a complexidade dos etnossaberes, associando-os ao conhecimento científico, a utilização e domínio da tecnologia, sem com isso desvalorizar sua etnia, resguardando e protegendo a história, a cultura, a tradição e a oralidade destes povos e sua forma de se conectar com o mundo.

Segundo o almanaque do Instituto Socioambiental:

“É interessante notar, nessa discussão, que os indígenas atentos ao futuro têm conciliado pesquisa e novas tecnologias da memória para vigorar suas práticas culturais, criando espaços para reafirmar saberes e recriar suas tradições” (ISA, 2011).

Para tanto é preciso dinamizar o ensino na escola indígena, contextualizando por meio de práticas diferenciadas, tornando os alunos participantes para que possam vivenciar e dar importância aos aspectos de sua cultura e da sua identidade, de modo que resgatem seus valores e, de certa forma, abrir as portas das instituições de ensino indígena, para toda comunidade da qual fazem parte.

A escola em parceria com a comunidade indígena pode agregar valores culturais em sua matriz curricular, nos conteúdos trabalhados em sala de aula, nas ações e projetos escolares, e desta forma, desenvolver estudos que impliquem os educandos a pensar suas histórias, lições de vida, ensinamentos de seus antepassados, tradições, culturas e lutas no decorrer dos séculos, desde a colonização até a contemporaneidade.

2.1 A Política do Currículo Escolar no Brasil

Afinal o que é Currículo? O que ensinar? Do latim, curriculum, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Denominado também como um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, são organizados de forma que oriente as práticas e atividades educativas, suas formas de execução, finalidades e avaliação. Diversos entendimentos parecem reger o que se entende por currículo, tais como: experiências de aprendizagens escolares vivenciados por estudantes, conteúdo a serem ensinados, planos e projetos pedagógicos elaborados e desenvolvidos pelos professores, dentre tantos outros conceitos. Tais concepções refletem diversos questionamentos teóricos e com isso, pode-se afirmar que essas discussões envolvem as relações sociais, valores, culturas e identidades dos estudantes, ressaltando que esses entendimentos recaem sobre as questões que envolvam a construção e aquisição do conhecimento.

Habitualmente, busca a concretização das intenções dos sistemas de ensino, do plano cultural e personalização de um modelo de educação que apresenta concepções políticas, filosóficas, sociológicas e culturais, por meio de marcos teóricos e tecnológicos concretizados em sala de aula, modelo este, defendido pela sociedade moderna. As reflexões e discussões sobre currículo não podem deixar de pesquisar em diversos documentos oficiais, como a LDB, nas DCN's, PCN's, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais.

A LDB/96 orienta para um currículo de base nacional comum para o ensino fundamental e médio. As disposições sobre currículo estão em três artigos. Numa primeira referência, trata da Organização da Educação Nacional, define-se a competência da União para “estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

“O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo,

poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais”. (SILVA, 1996, p. 23).

Nessa reflexão, Silva (1996) sintetiza que, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social, ele está imbricado com relação de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

É por meio do currículo que se compõem os empenhos pedagógicos na escola. Pode-se considerar a alma da escola, um espaço da atuação pedagógica. Para tanto é de extrema importância à função do educador no processo curricular, o que resulta na necessidade de discussões e reflexões sobre o currículo, de forma que seja flexível e formalmente planejado e explicitado ou não. A flexibilização do currículo é sugerida na LDB, na medida em que se incorporem disciplinas a serem planejadas e vinculadas ao contexto local. Exemplo, as escolas do campo ou espaço rural, onde se admite a possibilidade de um currículo apropriado as necessidades e interesses dos alunos e que envolvam valores, direitos, deveres, culturas e orientação para o trabalho, levando em consideração a especificidade da escola, as relações sociais e construção da identidade dos estudantes.

Desta forma, o currículo é associado ao conjunto dos esforços pedagógicos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2006). A intencionalidade do currículo exige uma reflexão do educador sobre as concepções e valores cuja finalidade é a prática docente e seu papel profissional. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, com propósitos e objetivos sobre o que pretende alcançar.

Assim, conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Partindo deste pressuposto, é simples compreender que a cultura, a ideologia e o poder configurados no currículo escolar, tem ação direta ou indireta na formação e no desenvolvimento dos estudantes e são determinantes nos resultados que produzirão.

“Considera-se também que o currículo tem referências a realidades, sejam elas sociais históricas ou culturalmente determinadas e refletivas nas atividades didáticas ou administrativas que são embasadas por sua teoria.” Sacristán (2000, p. 61)

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Portanto, a elaboração de um currículo é um processo social que envolve fatores lógicos, intelectuais, filosóficos e epistemológicos e que são determinantes na formação dos sujeitos, envolvendo interesses, conflitos ligados à classe, raça, etnia e gênero, portanto é, uma prática complexa, que permite a escola e professores tornarem evidentes suas visões de mundo, seja por meio de posturas libertadoras ou tradicionais no desenvolvimento do currículo.

Para Arroyo (2008), um dos teóricos que estudou sobre o currículo e os sujeitos envolvidos na ação educativa: professores e alunos ressalta em seus estudos, vários aspectos, dentre eles, a importância do trabalho coletivo na educação para a construção de parâmetros de ação pedagógica, o fato de serem os educandos sujeitos e que possuem direito ao conhecimento. Assim o conhecimento escolar é tema central das discussões sobre o currículo. Para Moreira e Candau (2006), os conhecimentos de referência passam por um processo de recontextualização.

Os currículos são responsáveis pela organização de conhecimentos que envolvam as artes, culturas e valores, sendo um instrumento que viabiliza o conhecimento de forma ampla, desconstruindo as crenças de desigualdades na capacidade de aprender, confrontando com o direito igual de todos à educação, ao conhecimento e a cultura. Neste contexto, é pertinente destacar que um currículo surge de uma necessidade social, econômica e cultural.

2.2 O Currículo Escolar e as Diferenças Étnico-Raciais.

A diversidade cultural se faz presente em diversos espaços da sociedade brasileira, especialmente nas instituições de ensino, lugar onde as diferenças

culturais e sociais são despertadas e representadas na produção social dos professores e dos alunos. Estas questões, algumas vezes, não vêm sendo tratada de forma contundente nos currículos escolares, uma vez que, a escola se esquivava, na maioria dos seus conteúdos trabalhados, em abordar as problematizações sociais e culturais. Neste sentido, percebe-se uma negação da diversidade social e racial e de valores culturais.

O Art. 26º da LDB/96 assegura que:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, 2006).

De acordo com a Lei acima, necessita-se compreender a organização social, a cultura e a economia, sem tal compreensão a elaboração do currículo está fadada a alienação, ou seja, a incorporação de valores que nada tem a ver com a realidade local. A formulação deste currículo compete não somente aos professores e suas comunidades indígenas, mas as secretarias de educação são responsáveis pelas atribuições e elaboração de um currículo que contemple a EEI.

Os PCN's abordam de forma ampla a diversidade cultural brasileira, instigando a discussão e reflexão nas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, de certa forma. Na atual conjuntura educacional e social em que a escola está inserida, não é possível aceitar a negação de valores e práticas sociais dentro do contexto educacional.

Para Freire (2002, p. 41), “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Em outras palavras, quer dizer que, em um processo educativo que objetive a formação integral do estudante, é importante saber respeitar o educando, ensinando-o a valorizar sua identidade, envolvendo-os e instigando a sua relação com as diversidades sociais e culturais. Para Lopes (2006, p.16), “conceito de currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, surge como importante na reflexão sobre o papel social da escola”. A sociedade, nessa reflexão, faz parte dos objetivos do currículo escolar, e a escola é o local de formação social, deve expandir a área do

conhecimento do aluno para que, o mesmo, possa ter acesso ao mundo mais globalizado.

Cabe ao educador, o papel de conciliador para que as discussões que envolvam temas étnico-raciais não fiquem apenas no papel. Ele tem a função de saber interpretar e construir com o educando novos significados. A escola é o espaço da fusão de diversidades sociais e culturais, onde a reflexão e o debate devem ser abordados dentro do currículo escolar.

Segundo Sacristán (2000, p.17), “o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, social e escolar”

Na escola há um contingente variado de diversidade cultural, política e religiosa, porém, as discussões que ocorrem sobre as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras são trabalhadas apenas em datas comemorativas ou folclorização, e, não durante o processo histórico, perdendo a oportunidade de tornar o espaço escolar um ambiente de discussão cultural, de traçar caminhos para combater as discriminações, preconceitos e racismos, tornando um lugar que permita caminhar para igualdade e superação das diferenças socioeconômicas que é tão marcante na sociedade brasileira, muitas vezes reproduzidas e padronizadas de forma cultural e desumana.

Para tanto, se faz necessário que o currículo esteja interligado a diversidade cultural, de forma contextualizada, cabendo a escola abrir seu espaço para discussões sobre as relações étnico raciais e assim seja um lugar de promoção da igualdade, de forma justa e democrática.

2.3 O Currículo e a Temática Indígena na Escola Estadual da Aldeia de Cimbres do Povo Xukuru.

A Educação básica no Brasil tem como ideia inicial informar e, por conseguinte, formar indivíduos, assegurando-os condições de cidadania e atuação no meio social. A interação neste contexto é necessária para que

aconteça o reconhecimento às diversidades étnicas e respeito às culturas, a fim de atingir níveis de qualidade educacional que se adéquem a cada comunidade com o intuito de promover a inclusão social dos diferentes povos, a exemplo dos povos indígenas. Assim, ao se pensar no processo educacional partindo das práticas pedagógicas praticadas nas instituições de ensino, especialmente na Educação Escolar Indígena (EEI), requer a inclusão de aspectos econômicos, crenças, socioculturais, geográficas e até religiosas que fazem parte do contexto da instituição de ensino, sendo estes componentes que juntos, denominam o currículo escolar.

Para Moreira (1995, p.10)

“[...] o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatória”

A pergunta cultural envolvida no currículo escolar implica em incluir as classes socialmente desfavorecidas por meio das diferentes etnias com seus hábitos, crenças e costumes, que permite uma discussão em face de uma educação multicultural, ou seja, o currículo multicultural que, segundo Sacristán (2000, p.82) é ‘a capacidade da educação para acolher a diversidade’.

O currículo multicultural requer um contexto democrático variado, e, para isso, a promoção de estruturas curriculares diferenciadas e ligadas as distintas concepções sobre as práticas pedagógicas. Desta forma, o currículo estará integrado e organizado para que possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, contemplando as necessidades particulares e os contextos em que a EEI está inserido.

O RCNEI é um conjunto de reflexões de natureza educacional, com ideias básicas e sugestões a serem trabalhadas em instituições indígenas, fundamentado em conceitos importantes para as sociedades em que os índios fazem parte e em especial no que se diz respeito ao currículo educacional. Segundo o MEC, o RCNEI objetiva oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de EEI de forma que atenda a pluralidade cultural, e contemple os anseios e interesses das comunidades indígenas, e com isso,

promovendo a equidade entre a educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades.

“O currículo da educação escolar indígena é subdividido entre seis áreas de estudos, sendo elas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e seis temas transversais, que são: Auto sustentação; Ética Indígena; Pluralidade Cultural; Direitos, Lutas e Movimentos; Terra e Preservação da Biodiversidade; Educação Preventiva para a Saúde” (BRASIL, 1998, p. 93).

Neste sentido, é relevante pensar nos estudantes indígenas como sujeitos históricos, dotados de capacidades intelectuais, onde constrói uma sociedade a partir de seus próprios valores, culturas, seus etnossaberes, associados aos conhecimentos científicos e propostos nos conteúdos escolares por meio do diálogo intercultural que pressupõe o respeito às características destes povos.

De acordo com Cavalcante (2003) há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Perceber o modo de formação indígena que é advindo das relações com o meio em que vive, torna-se um desafio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu Art. 26º assim assegura:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2006, p.38).

Como bem é explicitado acima, faz-se necessário compreender a organização social, a cultura e a economia sem tal compreensão a elaboração do currículo está fadada a alienação, ou seja, a incorporação de valores que nada tem a ver com a realidade local. Neste contexto é que os povos indígenas de Pernambuco veem há anos, em luta travada com a SEDUC e Governo de PE, a fim de criar um currículo intercultural diferenciado para as escolas indígenas de Pernambuco.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA.

No início da colonização, após o “descobrimento do Brasil”, os índios foram demasiadamente explorados e violentados. A igreja, subordinada à coroa Portuguesa, tinha por obrigação catequizar e domesticar os povos indígenas, uma forma de processo civilizatório que se deu por meio da violência e desrespeito aos índios.

Para Cavalcante apud Sena (2003, p. 16):

“A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento”.

As últimas décadas acompanha-se a uma abundância da literatura no campo da formação de professores, o que evidencia a preocupação dos pesquisadores, trazendo como efeito, o aprofundamento do debate. É relevante destacar que, principalmente no Brasil, há que se considerar a emergência da área de formação continuada do professor de forma geral, em especial, o educador indígena, visto a necessidade de promover uma educação qualitativa, que valorize a etnia, seus costumes, culturas e saberes.

Quanto aos “saberes docentes” definidos por Tardif (2002a, p. 19-20):

“A ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: 1 - Os ligados à transmissão da matéria; 2 - Os ligados à gestão das interações com os estudantes (...) O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si. Neste sentido a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É por isso que o estudo dos conteúdos transmitidos, a maneira como o professor os compreende, os organiza, os apresenta, os diz, em suma, os utiliza para “interatuar” com os estudantes faz parte integrante da pesquisa sobre os saberes do professor. Da mesma forma o modo como os estudantes “interatua” com os saberes disciplinares e curriculares por intermédio da ação do professor se constitui em objeto essencial da pesquisa nesse campo”.

Neste sentido, tem-se como perspectiva a construção de novas estratégias para formação de professores que incorporem mudanças de um novo perfil profissional, capazes de detectar os desafios urgentes de uma sociedade cada vez mais moderna, exigente, multimídia e globalizada, onde o rápido crescimento e desenvolvimento nos campos científicos e tecnológicos estabelecem uma permanente dinâmica na construção e reconstrução do conhecimento, que viabilizem saberes, atitudes e valores na formação do cidadão crítico e atuante na sociedade.

De acordo com Tardif (2002, p. 114), “exige-se cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização em massa de todos os níveis de ensino”. Portanto, cada vez mais há uma exigência na formação docente para acompanhar as novas tendências de um mundo prático e moderno.

Fino (2001, p.2), ressaltam que:

“Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre os alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola.”

De acordo com as ideias acima refletidas, o uso da tecnologia provoca efeitos positivos na escolarização e no sucesso dos alunos, uma vez que está presente na vida das pessoas, potencializa e motiva a aprendizagem dos educandos.

Para tanto, se faz necessário que educadores implementem o uso da tecnologia, por meio de aulas dinâmicas, objetivas e com utilização de, entre outros recursos, softwares, em suas práticas pedagógicas, para que aconteça uma potencialização no currículo e facilite a aprendizagem dos alunos por meio dos recursos tecnológicos, associados as metodologias inovadoras.

A discussão em torno da formação docente é uma preocupação constante. O art. 61º da LDB, destaca que: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Segundo o art. 62º, A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação inicial dos professores implica em repensar a racionalidade técnica, levando em consideração que essa formação realizada, não é suficiente para atividade profissional, o presente estudo, reconhece a necessidade de ampliar a profissionalização do professor, em especial o educador indígena, ampliação esta, indispensável para uma política de melhoria da educação, priorizando a formação docente diversificada, voltada para a valorização cultural, saber comum e o conhecimento prévio, são previstos nos PCN's:

“Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1997, p. 29).

Segundo Laranjeira e Nogueira (1999), os PCN' também servem como um material de apoio para a formação continuada dos docentes, pois sua finalidade é provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores.

O respeito ao conhecimento prévio que o educando possui é de fundamental importância para que se possa propor, nunca impor, que tipo de trabalho será desenvolvido e abordado em sala de aula, e, de que forma.

Para Freire:

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado,

solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (2002, p. 70).

Na visão de Freire, os sujeitos só estabelecem práticas de liberdade quando ele conquista sua destinação em face de sua história, ou seja, uma educação para vida, por meio da formação de homem crítico, participativo e transformador da sociedade, que construa sua identidade e melhore suas condições enquanto cidadão. Para tanto, é preciso criar posturas que respeitem direitos e cumprimento de deveres, respeitando a si, ao outro e aos espaços comuns divididos entre os sujeitos sociais.

Efetivamente, Freire reafirma a força dos fatores socioculturais nesse processo de construção:

“(...) a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo”. (2002, p. 59).

Neste sentido, Freire mostra a necessidade de construir uma prática educativa pautada na reflexão, possibilitando a crítica e a construção, o valor pedagógico é a interação humana, a valorização dos saberes por meio da construção de uma relação entre o educador e o educando, enfatizando a coletividade e baseada no diálogo.

Na atual literatura, há uma maior reflexão sobre o papel do professor em meio ao crescimento da sociedade moderna, entretanto, destaca-se a necessidade de aprofundar os modelos teóricos que definem a formação do professor indígena, discussão que necessita ser mais refletida, tendo em vista, uma maior especificidade no caso deste educador, uma vez que deverá estar incluídas, sobretudo, raízes da cultura indígena, observando ainda, propostas pedagógicas que se aproximem do modo de vida destes estudantes.

Espera-se desse profissional, uma associação mais contundente entre teorias e saberes científicos em face da afirmação dos etnossaberes, identidade cultural, aliados à memória e a tradição ancestral do povo indígena.

Para maior criticidade em face às exigências desta sociedade moderna, se faz necessário que as formações dos professores contribuam para mudanças

sociais e culturais desejáveis. Partindo de uma formação técnica e racional, que promova efeitos marcantes e eficazes na ação didática.

Libâneo (2009, p.10) nos diz que:

“Estão em curso, em nível global e local, transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas, que, atuando em conjunto, repercutem em várias esferas da vida social como a organização do trabalho, as formas de produção, a formação profissional. Dessa forma, afetam, também, as escolas e o exercício profissional dos professores. Instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudança precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade”.

Neste entendimento, deve-se assegurar a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura e todas as suas manifestações. A escola precisa acompanhar o mundo real, global e integrando-o a realidade da sala de aula e a vida dos alunos.

Tardif (2002) entende o professor ideal como alguém que desenvolve um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, ao passo que Nóvoa (1992) ressalta que o mesmo possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Tardif (2002, p.37) destaca:

“Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização”.

Portanto, a relação existente entre os docentes e os saberes requer, além do reconhecimento profissional, mas uma valorização destes saberes e relacionar isso às práticas de formação continuada. Assim, não se restringe somente à função de transmissão de conhecimentos, no seu campo de atuação, onde acontece a sua prática pedagógica diária, o professor integra diferentes conhecimentos e estabelece diferentes relações por meio da experiência acumulada e realizadas em seu cotidiano.

Tardif (2002), diz ainda:

“[...] ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se de saberes que podemos chamar de curriculares, estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar os categoriza e apresenta” [...] (p. 38).

Com essa ideia, o autor alerta que é também necessário resgatar a importância e considerar o professor em um processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão sobre a prática.

Existia uma concepção mínima de que a formação que se recebia nos cursos de formação de professores era definitiva, conclusa, pronta, acabado. Entretanto, a aplicação da formação continuada, ampliam novos conhecimentos, atualiza o educador e de certa forma, traz ganhos significativos e inovadores que oportunizam novas aprendizagens e formas de construção do conhecimento pelos educandos.

“Em redor do conceito formação associo, no meu universo cognitivo, vários elementos, alguns de sinal contrário. Num polo positivo, constelo: formar, formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade. No polo de sentido oposto, emergem ideias como: receita, culinária, norma, submissão, passividade. No meio, pairam elementos aparentemente neutros, cujo valor dependerá dos objetivos e das estratégias de contexto. São eles: dar forma, enformar, desenformar. Passando agora ao conceito continuada, também ele é evocador de outros que lhe estão associados: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo. Concebo, então, a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, apud VEIGA, 1998, 22).

Neste sentido, há uma necessidade, no contexto educacional, de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que venham provocar adequações nas atividades desenvolvidas pelos docentes, a fim de dinamizar o processo educativo, desta forma, recursos humanos têm sustentado os projetos desenvolvidos por secretarias de educação ao longo do período letivo diante de necessidades urgentes ou apenas na aplicação de programas e projetos.

Para Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto apenas como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes

do seu local de aplicação, tornando-se assim dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes em sua prática.

“Os programas de formação continuada de professores agem como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento. A cada mudança de governo corresponde um começar do “zero”, onde se nega a história que está na escola, na sala de aula, nos saberes dos professores, como se o passado pudesse ser anulado. Assim, tais programas, por vezes, chamados de “formação continuada” atendem a planos do governo em que os elementos da descontinuidade nada mais são do que formas históricas de construir o continuísmo, em que a repetição constante do “novo” mantém inalteradas as relações de saber e poder”. (CALLARES, MOYSES E GERARDI, 2000, apud SANTOS, 2002, p. 6).

Nesta concepção, tem-se que a formação do professor não deve ser vivenciada em curtos espaços de tempo e sim por meio contínuo, bem como a evolução de suas competências, na preparação das aulas, planejamentos, projetos, na aquisição de novas ferramentas metodológicas e recursos didáticos, por meio de cursos de licenciatura e pós-graduação e com isso, tende a ampliar o seu campo de trabalho.

Até muito recente, as escolas indígenas do país estavam incluídas nos sistemas de ensino como escolas rurais ou salas de extensão. Embora boa parte dos professores que lecionam nestas escolas sejam membros da própria comunidade, um bom número não possuía ou ainda não possui formação completa em nível médio de magistério ou ensino superior.

O ensino indígena na escola deve preservar o respeito e valorização dos etnossaberes e dos processos próprios de aprendizagem, todavia, pouco ou nenhum incentivo é oferecido aos professores que fazem parte de comunidades destes povos.

Na edição da Resolução Nº 03/99 do CNE, que fixam diretrizes e normas para funcionamentos das escolas indígenas, explicitam e equacionam em face das competências dos setores públicos e sobre as responsabilidades pela oferta de educação diferenciada nas sociedades indígenas. Nesta Resolução, ficou estabelecida no âmbito da educação básica, que as estruturas e funcionamento das escolas indígenas bem como seus ordenamentos jurídicos ficam a cargo das secretarias estaduais de ensino. Estes sistemas têm como elemento fundamental, definir e localizar, em terras habitadas por comunidades indígenas,

o atendimento educacional, respeitando sua língua própria, organizando o currículo e permitindo a participação da comunidade na organização e gestão das instituições escolares a fim de preservar suas práticas socioculturais e religiosas de acordo com o contexto onde as escolas estão inseridas.

A Resolução determina que os professores tenham uma formação específica para educação intercultural e bilíngue, garantindo ainda que essa formação seja em serviço ou concomitante, quando necessária. Em seu Art. 9º, institui e regulamenta ainda, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. Tais competências devem ser cumpridas satisfatoriamente, para tanto, cabe aos sistemas estaduais prover estruturas administrativas próprias para que possam atender as demandas advindas das populações indígenas em terras localizadas nos estados, formulando iniciativas que regulamentem e garantam a implantação de programas de formação de professores que atuam nas comunidades indígenas.

A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE oferece um curso de Licenciatura Intercultural, proposto para destinação de formação em nível superior de professores de escolas indígenas. No ano de 2004, a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em específico, os educadores que faziam parte da turma do programa criado pelo MEC, denominado Pró-formação com intuito de formar estes professores que desejavam prosseguir com seus estudos. A mobilização de diversos setores da Reitoria da UFPE em parcerias com a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Centro de Cultura Luiz Freire, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PE), juntos o curso surgiu, com o objetivo de promover o diálogo entre a cultura indígena e os conteúdos disciplinares das escolas regulares. O curso, que possui duração de quatro anos, é realizado na modalidade semipresencial e conta com cerca de 40 disciplinas, divididas em três modalidades: ciências humanas, códigos e linguagens, exatas e saúde, iniciando sua primeira turma no ano de 2009, sediada na Cidade de Caruaru, no Campus do Agreste da UFPE, contando com os professores indígenas de diversos povos residentes no estado de Pernambuco, sendo estes povos: Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankauká, Pankará e Pankawká.

No ano de 2013, 152 professores foram formados pela UFPE, no curso de Licenciatura Intercultural indígena, passando a atuar nas 133 escolas estaduais destinadas aos povos indígenas de PE e de outros estados vizinhos.

3.1 A Formação Docente Continuada

A reconceitualização da formação de professores passou a ser compreendida como processo contínuo, fortalecido pela concepção de que o profissional da educação necessita de oportunidades diversas para se capacitar durante sua carreira de educador. Faz-se necessário, possibilidades de atualização em serviço, previsto na Lei 9394/96, cursos paralelos e, complementares, que venham a contribuir com melhorias no processo de ensino e aprendizagem, incluindo novos saberes em face aos desafios gerados pela atual sociedade, cada vez mais dinâmica, exigente e prática.

A formação continuada para professores, de acordo com Alves (1998), vem permeando várias atividades pelas esferas governamentais, entendidas como formação continuada. De forma geral, estas atividades propiciam e desenvolvem potencialidades aos profissionais da educação. Assim ocorre uma continuidade da formação inicial, estreitando a ligação entre teorias e práticas e potencializando o desempenho deste educador.

Segundo Libâneo (2009, p.227):

“O termo formação continuado vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Para o autor, não basta apenas concluir um curso de licenciatura, migrar para escolas, colocar em prática as ações pedagógicas sem se preocupar com a formação acadêmica complementar. O professor deve ter em mente, que sua formação não finda com a diplomação ou formatura, a carreira do profissional da educação deve ser pautada em constantes aprendizados em toda sua trajetória profissional.

Em muitos casos, professores e até estudantes dos cursos de licenciaturas, apontando para grandes dificuldades em investir na formação continuada, a desvalorização do profissional é realidade, no entanto, essa resistência deve ser destituída, tendo em vista que o professor não é um mero transmissor do conhecimento, o professor deve ser visto e entendido como um produtor do conhecimento, possuidor de uma prática reflexiva e pensamento crítico. Segundo Nóvoa, “(...) importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional” (1992, p. 27).

Perrenoud (1999):

“A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc. - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades” (p.18).

Na linha de pensamento do autor, considera que sobre a prática docente precisa ser mais discutida nas reuniões pedagógicas, é preciso novos paradigmas para formação docente. A mudança de atitude nestes encontros favorece o fazer dos professores, enriquece o seu planejamento e consequentemente suas aulas, dinamiza suas ações e suas atividades em salas de aula. Essa reflexão também pode ser uma forte aliada no desenvolvimento das relações interpessoais.

Quando se trata de formação de professor, percebe-se a necessidade de abordar a formação do docente de EEI destacando os desafios e avanços no processo de formação do mesmo, especificamente, aos que atuam na comunidade indígena Xukuru, habitantes da serra do Ororubá, no município de Pesqueira, no Agreste do Estado de Pernambuco, e objeto deste estudo. A formação continuada deve, sobretudo, proporcionar estudos que reafirmem a identidade étnica, associando os etnossaberes aos saberes científicos, recuperação da memória histórica e possibilidades de acesso às informações e conhecimentos utilizados na linguagem científica e na sociedade moderna.

4. A AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

O passar dos anos e as necessidades de constantes mudanças e atualizações nas ações didáticas, nos trazem à reflexão o papel do supervisor escola, visto como um aliado, mediador e colaborador das atividades tanto da gestão escolar como do professor, sendo o agente responsável pela prática democrática que envolve todos na escola.

Medina (1995, p.33), afirma que: “o objeto de trabalho do supervisor na escola é resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina/aprende e o aluno que aprende/ensina.”

Nesta reflexão, percebe-se o quanto é essencial à relação do supervisor, fazendo a ponte gestão/sala de aula, para que aconteça as mudanças tão necessárias e urgentes para melhoria na qualidade da educação. O supervisor escolar, é aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se o parceiro fundamental no processo educativo.

O supervisor escolar, numa visão mais ampla, deixa de ser apenas o facilitador, e passar a ter o papel de articulador, problematizador, pesquisador, para junto de toda equipe escolar, pautar um trabalho eficaz, desenvolvendo ações de assessoria, acompanhamento e coordenação, auxiliando na elaboração de planejamentos e na construção de projetos, na tomada de decisões, estimulando e avaliando junto aos professores todo o trabalho pedagógico, lançando questionamentos, tomando a frente da equipe e promovendo tomadas de decisões que venham provocar mudanças na práxis.

Rangel (2001 p.42) destaca que “... Para que tal intervenção aconteça, a necessidade de os supervisores buscarem constantes saberes e conhecimentos, concernentes às várias formas de construir metodologias.” Neste contexto, rever novos mecanismos que provoquem mudanças e adequações metodológicas são fundamentais no monitoramento e aperfeiçoamento do processo de aprendizagem. Cabe ao supervisor, estabelecer discussões entre os educadores, promovendo, por meio de formações em serviço, o estabelecimento de uma posição ativa, operante que colabore, compartilhe e socialize informações para construção e reconstrução de novos saberes entre educadores e com isso, os mesmos possam valorizar os

conhecimentos acumulados de cada aluno, impulsionando e ressignificando o processo de ensinar e aprender.

Entende-se a fundamental importância do supervisor escolar no processo de ensino aprendizagem desenvolvido pelo professor, uma vez que oportunizará um trabalho mais orientado, dinâmico e eficaz, com a participação do supervisor político, humano, líder, técnico e preocupado com a melhoria na qualidade do ensino. Pode-se afirmar que o trabalho e as intervenções do supervisor, são essenciais na formação continuada dos professores, tendo em vista sua parceria pedagógica, contribuindo para formação de cidadãos reflexivos e atuantes, que percebem a educação como mola de crescimento da sociedade.

A ação do supervisor na formação continuada deve também ser por meio de trabalhos de pesquisa, utilizando reuniões pedagógicas nas escolas de aldeia, avaliando projetos elaborados para serem trabalhados com os alunos, de modo que a orientação fortaleça a educação indígena para que de fato possa ser trabalhada de forma diferenciada, permitindo, assim, que a história e cultura indígena não se percam.

É esperando ainda que o supervisor fortaleça os laços entre a escola e a comunidade, permitindo o protagonismo dos povos indígenas em sua educação formal. Teoricamente, há um desafio na ação do profissional da supervisão escolar: promover um novo contorno aos trabalhos dos professores, auxiliando, orientando e acompanhando-os em suas práticas pedagógicas relacionando-as a produção de saberes diversos, sem, contudo, cercear os conhecimentos ancestrais que são utilizados pelos indígenas.

A escola indígena deve ser concebida “como espaço de diálogo, ação e apropriação dos bens culturais” (Ramos, 2003, p.307).

Na teoria de Tassinari (2001, p. 49), as escolas são:

“Espaços de fronteiras entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições, reorienta as funções do professor, de sua prática pedagógica em torno de identidades plurais, dinâmicas e híbridas.”

Para Canclini (1997), este espaço é como aquele que deve:

“Transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer aos alunos novos elementos de crítica capazes

de ajudá-lo a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante”. (p,68).

O supervisor, ao desempenhar seu papel na formação continuada, deve permitir uma condição aos professores indígenas de educação intercultural de qualidade, onde serão capazes de colocar a cultura destes povos em diálogo, permitindo a inserção de novos saberes de forma vinculada com as experiências cotidianas dos alunos. Tal formação deve ser mediada pela abertura de espaços de releitura da história destes povos, perpassando pela cultura em busca do pertencimento étnico cultural sem desvincular do mundo moderno e atual, onde os povos indígenas também fazem parte e estão inseridos e convivendo.

4.1 As possibilidades de formação nas reuniões pedagógicas

A realidade contemporânea demanda profissionais da educação que sejam críticos e transformadores, as aceleradas mudanças sociais e as novas configurações de mundo do trabalho cobram maiores exigências no processo de ensino e aprendizagem.

Como afirma Alarcão (2008, p. 32).

“O grande desafio dos professores é ajudar desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico. O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação”.

Nesta concepção, embora traga à luz a necessidade de provocar nos professores ideias e maneiras de como trabalhar na formação do cidadão que atue e faça a diferença na sociedade em que vive, é preciso considerar que para se alcançar um salto de qualidade na educação, necessita-se buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de professor. É na escola, na troca de experiências, nos estudos de caso, na formação de grupos de trabalho, no coletivo, na oportunidade dos

encontros pedagógicos elaborados e organizados pelos supervisores que essa transformação deverá acontecer.

As instituições, à semelhança das pessoas, podem ser concebidas e entendidas como sistemas abertos, na medida em que estão em permanente interação com o ambiente que as estimula ou condiciona e criam contextos de aprendizagem. Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com a dinâmica atual marcada pela abertura, pela transformação e pela flexibilidade.

Uma concepção moderna da tarefa do professor requer não apenas ampliar certas fórmulas preestabelecidas, como também um exercício profissional competente que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade e os encontros com os supervisores, por meio da formação continuada, são os momentos ideais para ampliação dos conhecimentos e melhorias das práticas dos docentes.

A educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino, para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe.

Assim, o supervisor é o profissional, dentro das escolas, que tem que ir além do conhecimento teórico, ele precisa acompanhar e orientar o trabalho dos docentes, planejamento e práticas, fazer intervenções quando necessário, elaborar e ou atualizar o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), assim como organizar o calendário escolar, as avaliações, as novas oportunidades de aprendizagem para alunos, atendimento as famílias, apoio a gestão e responsabilidade com o trabalho burocrático que lhe convém.

As atribuições de um supervisor são inúmeras e requer do mesmo uma disciplina em relação à rotina de trabalho. Ele é um articulador entre a escola e a comunidade, papel essencial e fundamental para as melhorias na qualidade da educação.

Libâneo (2009) aponta que o papel do supervisor pedagógico pode funcionar como prática educativa, promovendo reuniões pedagógicas que construam um espaço de ação-reflexão-ação, com a participação dos professores e pedagogos, como em:

“Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas

as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando a sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia chave do conceito de formação continuada.” (p.35).

Conhecer os problemas da profissão docente é imprescindível, no entanto não é suficiente. Há uma necessidade de refletir sobre as problemáticas, e com isso, buscar soluções para resolvê-las. Para tanto, o trabalho de reflexão se faz mais contundente quando acontece de forma coletiva.

Partindo deste pressuposto, Rangel & Freire (2011) destaca que a Supervisão deve intervir no processo pedagógico, uma vez que, um dos principais papéis do supervisor, sem dúvidas, está associado ao processo de formação docente continuada, enfatizando que este processo acontece em serviço.

“por meio da organização e da coordenação de encontros de formação docente continuada que ofereçam e estimulem estudos e debates críticos sociais, contextualizados, de modo que se favoreçam o conhecimento e a valorização de práticas pedagógicas com princípios, processos e perspectivas emancipadoras.” (RANGEL & Freire 2011, p.14).

O autor nos conduz a refletir, também, sobre a autonomia do professor, na valorização da construção de conhecimentos, superando a “atualização em serviço”, com isso, é preciso avançar no comprometimento tanto social quanto político da educação. Neste sentido, o supervisor precisa assumir a coordenação dos trabalhos de forma competente, envolvendo os sujeitos, por meio de encontros coletivos, de forma objetiva, dinâmica e motivadora, com o intuito de tomada de decisões em favor de práticas docentes/pedagógicas visionárias, sobre as questões sociais e como isso, a atuação dos discentes em sociedade. Ou seja, pensamentos ampliados, visões do mundo contextualizadas e assim poder alargar os horizontes com práticas educativas inovadoras, atrativas e significantes.

Fusari (2008) discute a importância da escola como locus de formação contínua e o supervisor sendo um dos profissionais responsáveis por articular esse processo, cabendo ao professor a responsabilidade pelo seu processo de formação.

É uma ideia de formação que faz das práticas pedagógicas dos docentes contextos de “requalificação do coletivo de trabalho.” (NÓVOA, 1992: 32). É o conhecimento construído naquilo que Schon (1987 apud ALARCÃO 2008) designa por reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional.

O espaço escolar é local de encontros e reencontros, onde acontecem reuniões ou encontros pedagógicos, ambiente em que acontece, de fato, a formação contínua do docente por meio das experiências vivenciadas ou trocadas com demais colegas, nos projetos e planejamentos coletivos.

Para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso sensibilidade, liderança e atenção para identificar as necessidades tanto de alunos quanto dos professores. Supervisor não pode está desatualizado, vivemos na era da comunicação e da tecnologia, assim é preciso buscar informações, refletir sobre sua prática e refletir sobre seu papel na motivação e atualização dos docentes, na desconstrução e reconstrução dos saberes e nas experiências adquiridas. Segundo o pensamento de Nóvoa (1992: 36) “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto para motivar a sua equipe. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

“A formação continuada e em serviço, nas dependências do espaço escolar, é importante também porque promove o saber e o fazer humano, incentivando a postura de professores a serem formadores de sujeitos reflexivos, críticos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, buscando a produção de novos conhecimentos que lhes permitam avançar em suas práticas mais significativas e relevantes para atender as exigências e mudanças da sociedade moderna. A conquista de um clima de confiança para discussão de acertos e erros deve ser enriquecida com a possibilidade de registro

dos saberes elaborados por diferentes grupos de educadores, em diferentes espaços educacionais” (BRUNO; CHRISTOV, 2009, p. 60).

Assim, é preciso transformar as reuniões que acontecem na escola em momentos de reflexão e produção de saberes sobre a docência e com isso, é necessário a organização do trabalho pelo supervisor com metodologia dirigida pelo mesmo, que essencialmente deve exercer seu papel de liderança evitando que tais reuniões assumam a condição de “horário de trabalho perdido” (BRUNO; CHRISTOV, 2009, p. 61). Faz-se necessário que os supervisores estejam totalmente envolvidos nas reuniões, preparados para lidar com os professores e atuar com competência e firmeza. Portanto, o planejamento das ações é indispensável.

Para Libâneo (2013), existe um conflito de identidade do pedagogo, que pode ser explicado pelas inúmeras responsabilidades que têm sido atribuídas a esse profissional no contexto escolar, atividade pedagógica, burocrática, social e outros. De acordo com a LDB, e na lei complementar nº 347/04, Anexo VIII, o cargo de Supervisor Escolar possui como atribuições típicas:

“Orientar, assistir e controlar de forma geral o processo administrativo e pedagógico das escolas; acompanhar a elaboração dos critérios de atendimento da matrícula dos alunos, de acordo com o número de vaga, considerando a demanda escolar; orientar quanto ao preenchimento correto do censo escolar; livro de ponto, diários de classe; livro de transferências expedidas; livro de registro de matrículas; livro de atas de resultados finais; ficha de matrícula; histórico escolar; ficha individual; verificar sempre que necessário a documentação dos alunos, dando atenção especial às séries finais e passar as orientações necessárias”. (BRASIL, 2001).

A versatilidade da formação deste profissional, ainda segundo Libâneo (2009), trouxe ao mesmo uma variada prática em diversos ambientes, especialmente na sociedade/comunidade escolar e, em todas elas, desde que se configure a intencionalidade, está presente a ação pedagógica deste profissional. Ou seja, atualmente, expõe-se uma sociedade pedagógica, revelando extensos campos de ação pedagógica. A partir de indicações de Libâneo (2009), pode-se determinar para o pedagogo dois domínios de ação educativa: escolar e extraescolar.

De acordo com Rangel (2011), a supervisão é a liderança que alenta o envolvimento continuado de todo o pessoal da escola num empenho cooperativo para conseguir um planejamento escolar mais competente. Este profissional por

meio de seu conhecimento obtido na faculdade pode auxiliar o corpo docente a executar o principal objetivo da escola que é o sucesso do processo ensino-aprendizagem do educando.

5. METODOLOGIA

O processo metodológico estabelecido, de caráter qualitativo, o estudo foi direcionado a revisar a literatura, realizando a leitura exaustiva de diversos autores, por meio de um olhar analítico de livros, legislação, documentos, artigos, teses e dissertações, a fim de expressar na pesquisa, discussões, observações, contatos, entrevistas e conversas informais, a real visão das situações que envolvem o problema estabelecido como temática no princípio da pesquisa.

Segundo Carter (1999), a metodologia qualitativa é baseada na ideia de que os indivíduos têm uma visão sensorial subjetiva e situacional do mundo, ao invés de enxergá-lo como uma verdade objetiva. A pesquisa qualitativa, portanto, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação onde o fenômeno a ser investigado ocorre naturalmente, porém, sendo muito influenciado pelo seu contexto histórico-cultural.

Os dados analisados serão agrupados por categorias que demonstram as relações estabelecidas entre elas. Estas divisões de categorias representam a relação de proximidade e sentido entre elas, dessa forma, as classes analisadas entre os itens 6.1 a 6.6, possuem sentido próximos. Assim, utiliza-se a análise de dados por meio das categorias emergentes.

5.1 A Pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é definida como um tipo de investigação voltada para os aspectos qualitativos de uma determinada questão. Ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

Considera a parte subjetiva do problema. Neste tipo de pesquisa, os dados obtidos não são tabulados para obtenção de resultados.

Esse tipo de pesquisa, de abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, época em que os cientistas sociais iniciam questionamentos sobre os métodos de investigação com perspectiva positivista, especialmente nos estudos em face dos fenômenos humanos e sociais.

Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Logo, essas práticas e matérias interpretativas dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações realizadas pelos próprios sujeitos da ação.

Diante do dinamismo e da complexidade existente na sociedade, os estudiosos sociais iniciam a defesa de abordagens subjetivas, qualitativas, que superem a predominância dos dados de cunho qualitativos e assim, procurem entender e “[...] esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 8). Portanto, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, onde os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários nativos, no contexto onde ocorre o fenômeno e suas relações naturais, tentando entender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. A coleta de dados pode ser uma tarefa difícil e complexa, e se não for bem planejada e conduzida, todo trabalho de investigação será prejudicado (YIN, 2005). [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesse entendimento, surge a concepção de que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, abordando uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

5.2 Método Etnográfico - Técnicas de Pesquisa

O método etnográfico é aquele que caracteriza as formas de construção de conhecimento em Antropologia em relação a outros campos de conhecimento das ciências humanas. Tal método encontra o seu aspecto ao ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica, sendo composto de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social a ser estudado.

As práticas da pesquisa de campo etnográficas cumprem, pois a uma busca científica de geração de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo preliminarmente às técnicas de pesquisa da observação direta, entrevistas não diretivas e conversas informais e formais, dentre outras.

Em relação às entrevistas etnográficas, Fino (2008, p.23), diz que:

“Através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias”.

O método etnográfico é uma forma específica da pesquisa antropológica. Outras ciências sociais recorrem não obstante a determinadas técnicas de pesquisas que são singulares ao método de pesquisa qualitativa. Todavia, neste caso, trata-se de aderir a algumas ferramentas técnicas inerentes a pesquisa etnográfica como a observação e as entrevistas, vinculadas agora a outros campos teóricos de interpretação da realidade social que não a teoria antropológica.

5.3A Observação

A observação participante do método etnográfico é composta por inúmeros procedimentos, incluindo o levantamento de dados de pesquisa qualitativa.

Segundo Lakatos & Marconi (1992, p 23), a observação direta intensiva é um tipo de observação que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Denominada de estudo naturalista ou etnográfico em que o pesquisador frequenta os locais onde os fenômenos ocorrem naturalmente. (FIORENTINI E LORENZATO, 1998, p 14), a observação é uma técnica de coleta de dados que não representa apenas o ver ou ouvir, mas examinar fatos e fenômenos que se deseja estudar, em pesquisa de investigação científica é um elemento básico, com abordagem qualitativa, podendo ser utilizada na pesquisa conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. Ela auxilia o pesquisador na identificação e a obtenção de provas em face dos objetivos, sujeitando-o a um contato mais direto com a realidade.

Neste tipo de pesquisa, o grau de participação do observador é muito importante, bem como a duração das observações, todavia, é imprescindível planejar o que e como se dará o período de observação.

Os meios utilizados são a observação estruturada (aquela que planejada e controlada), onde se utiliza instrumentos para coleta de dados ou fenômenos observados, uma vez que o observador sabe o que procura e o que realmente importa, e a observação não estruturada (espontânea, informal, acidental, livre, ocasional), que consiste em registrar fatos recolhidos sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais.

Para Fino (2008), durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Assim, o teórico nos faz pensar que o pesquisador observa as etapas de um processo, as ferramentas utilizadas, às dificuldades que aparece, as conversas e os resultados do trabalho.

Ao se tratar do processo de observação, os mesmos são reconhecidos e descritos por meio de cinco componentes: “o objeto de observação, o sujeito de observação, as condições de observação, os meios de observação, e o sistema de conhecimentos a partir do qual se formula o objetivo da observação” (REYNA, 1997).

Dentre estes, são indispensáveis o observador e o objeto da observação; os meios, que propiciam uma ampliação das características do objeto para análise; as condições de observação, que dizem respeito ao contexto no qual o objeto se manifesta; e o sistema de conhecimento, que constitui o referencial teórico que fundamenta a pesquisa (REYNA, 2005; BELEI et al., 2008).

A observação pode, ainda, ser realizada onde o fenômeno naturalmente ocorre, possibilitando, de forma privilegiada, investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as representações coletivas na vida humana.

5.4 O Locus da Pesquisa

A presente pesquisa se deu na Escola Monsenhor Olímpio Torres, situada na Rua Major Tenório, S/N – Cimbres – Pesqueira – PE. É inscrita no cadastro escolar sob N^o 450, Mat: 508046 e Portaria ou Decreto, publicado no diário oficial do Estado de Pernambuco em 09 de Junho de 1981, possui PPP e Regimento Escolar, tem como lema: Educação Específica e Diferenciada do Povo Xukuru do Ororubá.

Sua Missão: formar “guerreiros e guerreiras” que lute pela Terra, por seus direitos e participem ativamente da vida política do Povo Xukuru.

Visão de Futuro: preparar o Projeto do Futuro do povo e o bem viver, a partir do respeito pela natureza, pelos mais velhos e pela organização social deste povo.

Equipe Gestora: O Cacique Marcos Luidson Araújo e o COPIXO (Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá).

As Lideranças: Sra. Zenilda Maria Araújo chamada de grande mãe (esposa do cacique Xicão Xukuru(in memória) e mãe do atual cacique), principal líder comunitária de todas as Aldeias do Povo Xukuru do Ororubá, Sr. Francisco de Assis Jorge de Melo (Chico Jorge) líder comunitário da Aldeia de Cimbres e Sr. José de Santa vice cacique do Povo Xukuru.

5.5A seleção dos Participantes

A amostragem nas pesquisas que utilizam a observação participante como coleta de dados é crucial para a posterior análise dos dados. Entende-se por amostra: Grupo de elementos ou sujeitos selecionados a partir de um grupo maior. Se for representativa supõe-se que os dados obtidos podem ser generalizados. É definido pelo processo de amostragem. (LINCOLN E GUBA, 1985, p.62).

A presente pesquisa se deu em duas turmas de 6º Ano B, que possui trinta e três alunos e 7º Ano B, que possui vinte e dois alunos, do turno da tarde e que fazem parte da primeira etapa do Ensino Fundamental II, dos quais foram selecionados 2 alunos de cada turma (Fernando(7º ano), Paulo(6º ano) e Tayná (6º ano) e Mayara (7º ano). Envolve ainda 3 professores das disciplinas de Arte (Márcia), Ciências (Almira) e História (Guilherme), bem como, 2 supervisores (Adjailson e Eduardo) e enfim do Cacique Marquinhos, Sr. Zequinha (pajé) e Sra. Zenilda (Líder comunitário), Sr. Chico Jorge (líder comunitário), um total de 13 pessoas.

Os levantamentos da literatura deram início junto ao curso, ou seja, a partir do ano de 2014, no entanto, a pesquisa de campo, por meio de observações, diálogos, entrevistas, rodas de conversa aconteceu entre os anos de 2017 e 2018.

No período em que se estabeleceu o vínculo entre pesquisador e participantes do estudo, foi o momento em que foram fornecidas aos sujeitos as informações de todas as etapas do projeto, considerando que a participação foi voluntária. Para delinear o perfil dos participantes, assim como conhecer suas ideias e concepções em face de sua participação no trabalho, foram realizadas observações, apoiadas em diretrizes que estabeleciam, além da idade, a

desenvoltura e atitudes dos grupos pesquisados, quais sejam alunos, professores, supervisores e lideranças.

6. Análise dos dados.

Nas pesquisas etnográficas, os dados coletados são analisados simultaneamente visando obter respostas às questões que surgem na busca da compreensão do modo de vida das pessoas. A finalidade de analisar os dados é extrair temas e obter um entendimento profundo de valores e crenças que guiam as ações dos indivíduos.

O diário de campo, durante o período investigativo, é um material fundamentado na realidade dos informantes e sintetizado pelo pesquisador, conduzindo finalmente as proposições hipotéticas sobre o fenômeno cultural sob investigação e uma elaboração da escrita posteriormente.

“Existem várias maneiras de preparar, classificar, organizar e posteriormente analisar os dados coletados por meio de observações, porém essa é uma tarefa desafiante até mesmo para os pesquisadores mais experientes. Algumas estratégias para a preparação dos dados podem facilitar a tarefa de análise de dados”. (LINCOLN E GUBA, 1985, p.58)

Ainda de acordo com Lincoln e Guba:

“Um processo indutivo, inovador, emergente, exploratório e criativo, que envolve trabalhar novamente os dados coletados, escrever novamente as anotações de campo, envolve a produção de códigos dos quais emergem as categorias, a comparação de eventos ao longo do tempo e no espaço. Acontece em uma contínua descrição-análise e lida com a classificação dos dados e a criação de tipologias”. (1985, p.74)

A codificação dos dados ocorre de acordo com a fonte. É muito útil o pesquisador fazer uma codificação de todas as suas anotações e transcrições de vídeos e áudios antes de tirar cópias que irão facilitar sua análise de dados. Unificar os dados e identificar as unidades de significado nos dados é um

processo denominado por Lincoln e Guba (1985) de “unificação dos dados”. As unidades de dados são os parágrafos das anotações de campo tanto das notas descritivas quanto das notas reflexivas.

Os dados serão analisados nos tópicos 6.1 a 6.6, por meio de categorias emergentes enumeradas de 1 a 6, que permitiram a análise do conteúdo e se destina a classificar os conteúdos.

“A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas”. (JANIS, 1982 [1949], p. 53).

Vale destacar desta citação de Janis dois elementos centrais desta prática: a ideia de classificação e de categorias apropriadas.

6.1 CATEGORIA 1- A concepção de educação.

A proposta deste capítulo é refletir a concepção de educação escolar dos índios da Vila de Cimbres em Pesqueira Pernambuco e como se dá a construção deste processo na EMOT e finalmente conhecer, analisar e compreender a aprendizagem dos estudantes, a visão dos supervisores e a figura dos professores e demais lideranças. O foco então são as pessoas e a imagem da escola indígena, a integração entre a instituição, seus alunos e comunidade a qual faz parte.

A pesquisa vai fluindo com temas cotidianos, a cultura indígena, os saberes populares (etnossaberes) e os saberes adquiridos formalmente na escola, um cenário que mistura o passado e o presente. Não se trata de relatar abordagens históricas do povo Xucuru, mas conhecer as narrativas dos sujeitos que permitam as memórias, a particularidade de cada um dos pesquisados. O lugar de onde vem, o que fizeram e fazem, seus gostos pela vida, tudo vai se revelando em sinais de linguagens variadas, em imagens vivas. Algumas narrativas são então, recortes de relatos do vivido.

Os sujeitos envolvidos são índios e índias da aldeia de Cimbres e comunidade escolar, possuem autoridade sobre o registro de suas lembranças o que me permite o entender o caminho possível para relacionar os saberes

adquiridos na escola e os saberes ancestrais tão pertinentes aos povos indígenas.

Sobre memórias, a autora Ecléa Bosi (1994) declara:

“Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de história que registram esses fatos também é um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”. (p. 37).

Desta forma, recorro aos sujeitos envolvidos a fim de conhecer um pouco, a história de vida e escolar dos membros da aldeia de Cimbres do povo Xukuru.

6.2 CATEGORIA 2 - Dialogando sobre a educação escolar indígena.

No dia marcado para o início da pesquisa de campo, parti para a Aldeia, levava inúmeras pastas com documentos, fotos, livros, revistas e o diário que iniciaria a partir daquela data. Com bastante expectativa e desejo de conhecer um pouco mais daquela comunidade, cheguei à Escola, onde fui recebida por um dos supervisores, o Adjailson, que, com muita cordialidade e atenção, me levou até a gestão da escola, fazendo devidas apresentações aos professores e servidores daquela instituição, deixando-os informados sobre a pesquisa a qual eu estaria realizando. Em seguida, conheci as dependências da instituição.

O primeiro momento foi de observação e anotações pontuais, sobre ambientes, trânsito de pessoas e atividades rotineiras da instituição. Por 4 (quatro) horas, transitei no espaço escolar e tive um breve acesso a algumas pessoas da comunidade, que de alguma forma, precisavam entrar na escola para resolver assuntos referentes aos seus filhos, alunos matriculados.

No segundo dia na Escola, conheci as salas de aulas e os alunos, sujeitos desta pesquisa, bem como os professores de Arte, História e Ciências.

A pesquisa no campo segue pelos dias e horas propostos e aqui vamos traçando o entendimento, observando, levantando discussões e dados, escutando os sujeitos da pesquisa e assim fazendo uma análise do discurso.

De maneira informal, junto aos professores, iniciamos um diálogo em face do processo histórico da educação escolar indígena no país, que até meados dos anos 80 a tônica era a assistência educacional ofertada pelo Estado aos povos indígenas, com um caráter integracionista praticado, especialmente, em convênio com instituições missionárias. No final da era militar no Brasil, surgem alternativas para instituições escolares inseridas nos grupos indígenas, apoiado por organizações dos próprios índios, religiosas, civis, não governamentais que lutavam pelo direito dos índios, à saúde, à terra, a identidade, dentre outros.

Assim nascia um projeto de educação para estes povos, assegurado pela CF/88. Grupioni, diz que:

“Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue de português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas” (2008, p. 36).

Neste sentido, a escola indígena é concebida de forma diferenciada, negando a ideologia do projeto anterior à legislação, reafirmando a necessidade de quebra de paradigmas, com novos olhares ao fazer pedagógico, inclusive ressaltando que os próprios membros das comunidades dirigem os seus processos escolares.

“(...) se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional)” (GRUPIONI, 2008, p. 37).

A grande questão é que a escola indígena deve proporcionar aos seus membros autonomia em todos os processos relativos a ela, ou seja, na administração, na docência, entre outros. No entanto, tal autonomia se perde dentro do jogo burocrático conferido a instituição escolar, mesmo sendo uma modalidade diferenciada dentro da legislação educacional.

Assim, Grupioni (2008), ressalta:

“O exercício do direito à educação diferenciada, laica, deveria ser assumido por professores índios, a serem formados para essa

atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-índios em atuação nas escolas das aldeias. O pressuposto era que esses novos professores indígenas, falantes da língua da comunidade e imersos na cultura de seu grupo, reuniriam todas as condições para levar adiante a proposta de uma escola autogerida cultural e politicamente” (p.38).

Assim, conforme a ideia do autor, nos faz entender que a escola deve ser laica, pois, em muitos casos escola indígena responde a uma estrutura de ensino totalmente engessada, arcaica, com uma estrutura rígida, sem flexibilidade.

A conversa informal com professores e supervisores tornou-se uma oportunidade de diálogo e consequentemente enriquecimento para o estudo, e com base no que discutíamos sobre a educação indígena, levantei o seguinte questionamento: Como operar dentro de um sistema que, às vezes, não consegue conceber a flexibilidade da escola indígena? Como realizar um trabalho voltado para escola e comunidade? Os sujeitos da pesquisa, envolvidos no diálogo, ressaltaram:

“É fundamental ponderar que a educação escolar indígena precisa ser de caráter específico, diferenciado e intercultural. É preciso respeito às origens dos índios, suas concepções, crenças e saberes que carregam de seus ancestrais. É necessário escutar os índios, suas reivindicações, analisar questões que envolvam a cultura, a diferença e à diversidade, considerando os limites e as possibilidades de um olhar pedagógico aos etnossaberes e de caráter intercultural”. (ADJAILSON, 2017).

Segundo a professora de arte (2017):

“Os povos indígenas intensificam suas lutas em prol de sua organização social, lutando para que seus valores, cultura, crenças, tradições e saberes sejam garantidos e respeitados. Pois a instituição de ensino é o espaço privilegiado para o fortalecimento da identidade do índio”.

A professora de ciências lembra:

“Embora a escola seja lugar privilegiado para que os índios se apropriem e fortaleçam sua identidade, historicamente a escola configurou-se como espaço de imposição de valores e padronização dos pensamentos para construção da identidade nacional.” (2017).

Neste sentido, é possível entender que esse modelo de sistema escolar, configurou-se historicamente como espaço legitimador dos padrões estabelecidos nos projetos de nação, que na maioria dos casos, negou-se o reconhecimento e o respeito às diversidades étnicas, raciais, de gênero, culturais

e sociais. É de fundamental importância que a escola compreenda a escolarização do índio com base na história destes povos, na sua identidade e, só assim, conseguirá que ocorra a interculturalidade no espaço escolar, pois "Na prática educativa para a diversidade está em jogo o compreender a natureza da instituição escolar e a que se destina em sociedades como a nossa." (GUSMÃO, 2011, p. 39)

Ainda no período de observação, e considerando a fala entre os docentes e supervisores, é pertinente destacar a essencial importância do diálogo de dinâmicas de apropriação da escolarização intercultural na instituição escolar.

A instituição de ensino observada no seu contexto, busca sua identidade por meio da construção e atualização do PPP e do regimento escolar, manifestando seu ideal de educação, permitindo a participação da comunidade indígena na discussão sobre a democracia, ordenação pedagógica e relações escolares.

Ainda neste segundo dia de trabalho no campo de pesquisa, foi possível conhecer como a escola considera sua identidade cultural e de seus sujeitos. O PPP articula os planos nacional, estadual e municipal de educação e situa nas necessidades locais de seus estudantes.

Adjailson, diz que:

"A missão da nossa escola, relatada no PPP, é executar um papel socioeducativo, cultural e ambiental, que respeitem a etnia, a mãe terra, as atividades educativas e isso acontece por meio da gestão da escola em parceria com a comunidade indígena". (2017).

A escola então reafirma seu papel socioeducativo quando articula as ações educativas pautadas na construção coletiva, respeitando os sujeitos da aprendizagem, contemplando a realidade concreta da comunidade em que vivem, o seu espaço, tempo, cultura, economia e crenças, reconhecendo o perfil dos envolvidos e a maneira como instituem a vida cotidiana e escolar e refletindo sobre as relações vida-conhecimento-cultura- professor-estudante.

Ouvindo o diálogo, que a esta altura já se tornava uma calorosa e proveitosa discussão sobre a escola e seu papel na articulação com a comunidade, o Cacique Marquinhos, nos diz:

"Nosso sonho era de ter uma escola de qualidade para nossas crianças. Como liderança da aldeia de Cimbres, trabalho aqui com a comunidade de aproximadamente 1.200 pessoas e isso é o que nos

traz de bom, é que a gente vem trabalhando e vem observando que a educação tá trazendo bom resultado em todos os aspectos de conhecimento, a escola junto com a comunidade faz um “trabalho bom”, aproveita o que nossas crianças “já têm de conhecimento” e trabalha com os que a escola oferece”. (2017).

Para o Cacique Marquinhos, a escola apresenta resultados satisfatórios, trabalhando conhecimento formal, ensinado pelos educadores, baseados no currículo escolar, no entanto, faz o aproveitamento dos conhecimentos de vida dos alunos, adquiridos no meio em que vivem.

“As lideranças indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar, uma vez que a educação indígena é considerada como a principal responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos existentes na tribo, ou seja, da própria etnia a qual o indígena pertence” (GONÇALVES MELLO, 2009, p.28).

No ano de 1993, o MEC criou um comitê, onde vários dirigentes eram representantes de alguns povos indígenas. Neste mesmo ano, criou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Em 1996, com o advento LDB/9394, inseriu a educação indígena no sistema público de educação pela primeira vez, considerando dever do Estado a oferta de uma educação intercultural e bilíngue de qualidade, para que esta contribua com a afirmação e revitalização das identidades étnicas, prevendo que os currículos escolares apresentassem conteúdos culturais.

Foi elaborado, em 1998, o RCNEI, no entanto, de acordo com Brasil (2010), somente em 1999, foi criado, pelo CNE, as DCNEI, cuja preocupação consistia em manter a diversidade cultural dos índios, tendo como políticas a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, bem como a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas.

6.3 CATEGORIA 3 - O conhecimento científico e o conhecimento indígena.

Iniciamos esta parte do estudo, com Dona Zenilda, chamada de grande mãe, viúva do cacique Xicão, líder comunitária do Povo Xukuru, que nos relata

sobre a comunidade, sobre a escolha do Xicão para ser o Cacique e líder comunitário.

Dona Zenilda relata que o antigo Pajé viu uma luz no Cacique Xicão, que ele foi escolhido “pela ciência” do Pajé e que após a escolha, ele ficou 12 anos no cacicado. Enfatizou a importância das “ciências” dos índios, como forma de viver, de defender seu povo, sua cultura, seus costumes e suas lutas por uma vida digna e de respeito, “ciência” para cuidar da saúde, a cura por meio de ervas, no entanto confirma a importância de conhecer “as ciências” que as crianças aprendem na escola.

“Para nós ele foi um professor, Xicão foi tudo isso que vivemos em nossa luta, está presente, para nós ele não morreu. Após a morte de Xicão, o Pajé levou o Marquinhos no “terreiro da mata” e lá, o consagrou meu filho para o futuro, uma futura liderança. Ninguém esperava que Xicão “ia” tão cedo, com 48 anos de idade e 12 anos de cacicado, mas tínhamos esse filho (Marquinho). E Marquinho(...) com 12 anos, já estava ali do lado com o pai. E o pajé foi vendo nele essa luz, o dom, pra tudo tem que ter o dom. Xicão e eu já tínhamos esse filho preparado pela natureza sagrada e a “ciência” do pajé. Então foi muito difícil, porque ele era jovem, 21 anos, isso foi no ano de dois mil mas eu disse a ele que vamos dá continuidade no que seu pai começou porque prá nós ele foi um professor (Xicão). Então nós não podemos deixar nosso povo abandonado, então se Deus lhe deu o dom ele vai lhe capacitar e eu estou pronta para enfrentar a luta junto com você meu filho. Então entreguei esse filho a luta, estou até hoje e até quando Deus me conservar aqui na terra acompanhando-o, meu filho, o cacique é meu filho e meu cacique”. (D.Zenilda, 2017).

Ao escutar a líder comunitária falar da ciência dos povos indígenas, ao mesmo tempo, em que fala de lutas pela comunidade em que vivem, nos remetemos a uma concepção de ciências ou fazer científico numa perspectiva intercultural, uma oportunidade de associar, na escola, teorias e práticas vividas pelos alunos em meio a comunidade em que vivem, e com isso, a inserção de novos conhecimentos a vida dos mesmos.

É, também, uma maneira de evidenciar o processo educativo das escolas indígenas, ou seja, o trabalho a partir de uma realidade social, inteirando as questões ambientais, culturais, interculturais, políticos e econômicos como condição primordial para realização de uma prática pedagógica que contemple a educação escolar indígena em todos os seus aspectos.

Para Dona Zenilda (2017), seu filho tem:

“Um dom, uma luz muito fortes e toda essa força vêm da natureza sagrada, dos nossos rituais, dos encantados, da nossa mãe terra, da

mãe natureza. E esse tempo todo de luta. (...)é, aconteceu muita tragédia com nosso povo, más mesmo assim eles massacrando, matando nosso povo, nós não paramos, porque quem nasceu pra morrer lutando não vai morrer de braços cruzados. (Grifo nosso)

Ressaltou ainda:

“E esse sangue derramado do nosso povo, nossos líderes voltou pra nossas veias, são corajosos e nós nunca vai parar essa luta porque é nossa obrigação como liderança repassar pra nossa juventude, que essa aí é as sementes que tá espalhadas, que vai germinar e nós estamos repassando os nossos saberes”.

E são exatamente estes saberes, passados entre as gerações dos povos indígenas que formam os etnossaberes e a escola é o local de aprimoramento e discussão destes saberes. É essencial ao docente da escola indígena, uma visão ampliada e diferenciada sobre seus alunos, valorizando e respeitando aquilo que os mesmos já conhecem por meio de seus ancestrais.

Indagando se Dona Zenilda vê a educação como uma fonte, uma esperança, uma porta de saída para a luta do índio, pela natureza e pela preservação de sua terra e sobre o desenvolvimento e aproximação entre a escola e a comunidade, neste momento do cacicado de Marquinhos? A mesma respondeu:

“Sim, principalmente, com a juventude porque no momento que Marquinho, jovem, entrou como cacique a juventude se despertou. E eu vejo, assim, que a educação é uma porta aberta (tá entendendo), para que a luta continue e eles tenham a consciência do que é a luta, o que é o direito, porque a educação é tudo, é uma porta que se abre. E a nossa preocupação e a nossa vontade é de agir e ensinar a eles tudo de nossa luta e dizer a importância da educação para nosso povo, que é uma formação e cada dia que se passa há uma transformação da nossa juventude através da educação”. (2017).

Nesta dimensão, entendemos como primordial a educação escolar indígena, especialmente no meio de seus jovens, observando as especificidades destes povos, revitalizando e transformando os processos educativos, ajustando metodologias diferenciadas que atendam aos anseios das comunidades indígenas, uma educação que envolva a complexidade dos processos de

construção cultural e intercultural, que promova a transformação da juventude por meio da escola.

Assim como, Brandão (2007) problematiza o conceito de educação naturalizado pelo senso comum, geralmente vinculado à ideia de educação escolar, buscando apresentá-lo de uma forma ampla, ou seja, enquanto processo de formação cultural do indivíduo. Nesta perspectiva, a educação é inerente a qualquer contexto de socialização.

As propostas de educação escolar entre os povos indígenas devem, portanto, serem vistas como prioridade das políticas públicas educacionais, que associe os conhecimentos indígenas as propostas curriculares e assim, possam promover uma educação formulada, pensada e refletida, que viabilizem a formação do índio ao mesmo tempo em que se valoriza sua cultura.

6.4 CATEGORIA 4 - Sobre o currículo da educação escolar indígena.

No Brasil, a Educação Básica tem por premissa a formação de indivíduos, assegurando aos mesmos, condições de cidadania fundamentais para o desenvolvimento da sociedade em que vivem. Deve buscar uma interação entre os sujeitos e seu local de convivência, sua realidade, seu mundo de atuação.

Para isso, é preciso reconhecer as diversidades técnicas que constituem a nação como um todo, observando e respeitando às diversas culturas do país, sejam elas representadas por grandes, médias ou pequenas comunidades (ROSSETO, 2005).

Em se tratando da inclusão social e adequações educacionais, cada comunidade que faz parte da nação brasileira, deve promover uma educação qualitativa, com respeito às particularidades individuais e coletivas dos seus sujeitos. A legislação brasileira, por meio da Constituição de 1988 e a LDB/1996, enfatizam que vivemos em uma sociedade heterogênea quanto a gênero, raça, religião, “deficiências”, padrões culturais e outros. Assim, é relevante falar sobre o papel da escola em face da pluralidade cultural que é vivenciada no seu espaço, uma vez que a escola é um sistema aberto que faz parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: a igreja, família, meios de comunicação; faz parte do ambiente escolar e as crianças pertencentes

a classes sociais, costumes, aspectos físicos, e culturais diferentes que estão em processo de aprendizagem.

De acordo com Menezes:

“Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar questionarmos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade” (2011, p.28).

Como coloca Menezes: “a escola pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito”. O PPP é o instrumento que possibilita que a comunidade indígena expresse qual escola deseja, de que forma a escola deve atender aos seus interesses, como ela deve ser estruturada, e como ela se integra à vida e aos projetos comunitários. Segundo a visão dos professores, a escola é o lugar de construção coletiva e o currículo escolar deve considerar alguns aspectos:

A professora de arte aponta que:

“É necessário promover um diálogo entre a disciplina de Artes e a Educação Escolar Indígena, e um dos caminhos se dá através do conceito de Expressão Cultural. Na minha concepção de educadora, há uma íntima ligação entre os conceitos de expressão cultural e interculturalidade, pois no atual momento da escola brasileira - indígena e não-indígena - nada é mais necessário do que uma educação intercultural, respeitadora e socializadora buscando o diálogo entre as diversas culturas”. (2017).

Neste contexto, quando pensamos em EEI, temos que, fundamentalmente pensar na diversidade e pluralidade cultural. O campo de Arte na educação pode ser um potencial libertador, transformador, generoso e solidário, ele tem capacidade de transformar, vivificar, criar novos horizontes e esperanças.

A educadora de Arte, diz:

“Chegamos ao entendimento de que a disciplina Arte na educação (indígena e não-indígena) tende a fortalecer a questão das culturas, enquanto afirmação de identidade e valorização do que se é, a partir de manifestações culturais e artísticas. Assim, na escola indígena, precisamos continuamente resgatar o fazer artístico trabalhando o grafismo, da pintura no corpo, da cerâmica, do barro, da pena, sementes e palha, considerando o que já sabem da sua própria cultura indígena” (2017).

Diante deste apontamento, ressaltamos a importância de a escola realizar um trabalho que proporcione aos estudantes, nas aulas de Arte, o fazer artístico, tão peculiar aos índios. Esse trabalho da instituição de ensino pode e deve ser em parceria com a comunidade escolar que possui registros artísticos deixados por seus ancestrais ao longo dos tempos, de forma a ampliarem suas capacidades de melhor compreensão do mundo em que vivem, bem como sua diversidade, aplicando-a nas atividades escolares na vida prática.

Arte na escola indígena nos permite uma reflexão em face aos princípios da EEI no Brasil, e como a associação entre os costumes indígenas e o conhecimento escolar, caminham juntos neste processo de construção dos saberes. A disciplina Artes pode ser entendida como uma possibilidade de desenvolver a sensibilidade, a própria imaginação e a percepção. É o olhar para pensar a Escola Indígena como espaço de formação, evolução e conservação e emoção do ser humano. Assim como afirma Maturana em entrevista a Sacramento e Vieira (2004), “a biologia do amor é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer que está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos”. O homem só se conhece a partir do diálogo com o outro, ao ouvir, ao trocar palavras. A linguagem, que se sustenta em emoções, é fundamental para o entendimento entre pessoas.

O ensino de Arte pode ser um excelente instrumento pedagógico de reflexão e reafirmação das culturas e identidades, uma vez que é área interdisciplinar, e a EEI é também interdisciplinar, “constitui-se como uma disciplina e permeou as demais áreas do conhecimento, bem como os programas especiais de saúde, meio ambiente e outros” (GRUBER, 2002, p. 137).

Arte propicia ao processo de aprendizagem um elo significativo com as outras disciplinas: é uma diferente concepção de ensinar, cria possibilidades de novas ações pedagógicas configurando uma importante estrutura no currículo da escola.

Rosa Lavelberg (2003) cita três eixos de aprendizagem significativa em Arte: “o fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos de artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico” (p.118)

Procurando o ponto de vista da professora de Arte, a mesma, responde sobre como a comunidade indígena valoriza a questão das aulas desta disciplina trabalhada na escola.

A professora de arte (2017) diz:

“Nossos alunos valorizam muito as aulas de arte. Um exemplo é a questão da dança, (principalmente o toré) e da música, A partir de nossas aulas e na produção dos conhecimentos, a gente vai adaptando a música da cultura indígena em nossos conteúdos trabalhados em sala de aula e também nos encontros com as famílias que fazem parte da comunidade escolar”.

Dialogando sobre a metodologia utilizada nas aulas de música, a professora responde que:

“Levo caixas de músicas para sala de aula, utilizo DVD ou pen driver, e ao ouvirem as músicas, as crianças se empolgam com as músicas indígenas, afinal, é uma outra maneira de praticar o conhecimento, considerando a cultura dos índios e o que trazem de sua etnia. Por vezes, gravei músicas indígenas cantadas pelos líderes comunitários. A exemplo **(na mata tem um caboclo que não sabe trabaíá, mas é o rei da jurema do tronco do veio jucá. Bis)** que possuem todo um ritual de invocação dos “encantados” (2017). (grifo nosso).

Tais relatos da professora nos levam a conhecer o que os alunos pensam das aulas, de que forma eles participam e como associam as aulas a sua cultura, crenças e tradições. A arte estimula a imaginação e a utopia; cria novas possibilidades de ser e sentir; possibilita a compreensão de novas situações e experiências. A dança e a música são linguagens da arte, usadas como expressão de sentimentos e pensamentos relacionados às circunstâncias da vida. A Aluna Lucia, do 6ª Ano, explica sobre as aulas de Arte e as práticas realizadas pela professora, respondeu que:

“Sempre aprendemos muitas coisas com nossos pais, avós e outros parentes e amigos da Aldeia, seja no nosso dia a dia ou mesmo nas festas e rituais. Quando a professora de Arte traz atividades animadas para sala de aula, nós ficamos empolgados, pois podemos fazer nas aulas o que fazemos na comunidade. Por exemplo, nas aulas que tem música, podemos dançar toré, cantar, movimentar o corpo, saltar” (2017).

Paulo, do 7º ano, acrescenta:

“Nós observamos tudo que os mais velhos estão fazendo e dizendo, seja na escola, na Aldeia, na nossa casa ou onde vamos. Acompanhamos nossos pais até a roça, na pescaria, na caça e com isso aprendemos e brincamos muito. Nestas brincadeiras, temos algumas de cantar, dançar e fazer pinturas no corpo e terminamos com a música e a dança. Também ensinamos um pouco da nossa cultura para algumas pessoas que trabalham ou visitam a escola e não são índios. É bom aprender e é bom ensinar nossa cultura”. (2017).

Segundo Duarte Junior (1991), a arte expressa os sentimentos; revive no sujeito o primeiro olhar sobre as coisas; leva-o a conhecer os próprios sentimentos; desperta maior atenção ao seu próprio processo de sentido, percepções e visão de mundo.

É importante repensar as práticas de ensino, especialmente nas aulas de Arte, e no contexto que envolve a música e a dança, é preciso considerar a cultura e conhecimento dos alunos que por muitas vezes é ignorado dentro das escolas indígenas. “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1989:10).

Os objetos construídos pelos povos indígenas trazem em sua conformação simbólica “a vontade da beleza”, como disse Darcy Ribeiro:

A verdadeira função que os índios esperam de tudo que fazem é a beleza. Incidentalmente, suas belas flechas e sua preciosa cerâmica tem valor de utilidade. Mas sua função real vale dizer, sua forma de contribuir para a harmonia da vida coletiva e expressão de sua cultura, "criar" beleza (RIBEIRO, 1999, p.160).

Para o bom funcionamento da escola indígena faz-se necessário, primeiramente, o conhecimento da cultura, reconhecer a escola como um espaço revelador de conflitos entre dois mundos distintos, o índio e o branco e que, como espaço de conflitos, traz a afirmação da identidade étnica dos povos indígenas diante de um modelo educativo e de uma instituição externos à sua cultura, em que deveria predominar o modo de ser índio.

A professora de arte (2017) ressalta:

“Cada aula, atividade artística, brincadeira é um jeito de aprender uma habilidade, e isto será importante no futuro desta criança índia, pois as mesmas aprimoram os conhecimentos adquiridos com seus pais e parentes, bem como aprendem de forma científica, econômica, política e social, sobre o meio de vida, trabalho, sobre a convivência com o outro e a partir daí, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos e adereços como barritinas, colares, cocar... É por meio destes processos de aprendizagem que

as crianças aprimoram as técnicas necessárias para realizar tais atividades e aplicar em suas vidas na prática e na vivência com o mundo”.

De acordo com Paes e Rosin (2011), a arte está presente em todas as manifestações que o homem realiza, é parte integrante do ser humano, vive-se arte, pois o mundo é repleto de arte. Já Buoro (2003), diz que a arte é uma forma do homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele.

Ana Maria Barbosa, salienta que:

“Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...] permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. (BARBOSA, 2003, p.18).

Com a arte o homem passa a transmitir seus anseios, seus desejos, suas frustrações, enfim, sua personalidade. A arte é uma testemunha da história construída pelo homem. Na escola, possibilita-se unir teorias e práticas, o etnossaberes que o índio traz consigo e o conhecimento e técnicas adquiridos nas aulas, junto aos professores, livros e demais colegas.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício e, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos (BRASIL, 1997).

Segundo os PCN'S/97, sobre Arte: “são características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdo próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”.

A disciplina de Artes possibilita a compreensão dos estudantes sobre sua cultura e os valores a ela enraizados. Hoje, Arte é considerada como uma área do conhecimento que engloba a experiência de fazer as formas artísticas e de

refletir sobre a arte como objeto de conhecimento (BRASIL, 1997). Além disso, as práticas pedagógicas em Artes estimulam a percepção e despertam a sensibilidade, bem como a imaginação, sentimentos e fantasias.

Instigados a refletir sobre a discussão em face do currículo escolar, a professora de Ciências, Alimira (2017), diz:

“Na convivência com os mais velhos, as crianças aprendem o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e do grupo. Pouco a pouco, as crianças aprendem os modos de agir, os princípios e tudo aquilo que é importante para que se tornem pessoas produtivas e participativas. Para isso é muito importante estarem sempre atentas aos trabalhos diários propostos na escola e ao aprendizado e transmissão de conhecimentos, associando-os ao que já sabem por meio da sua etnia, da sua história de vida na comunidade”.

Dialogando sobre o currículo trabalhado nas aulas de ciências, Almira enfatiza:

“É preciso consolidar as propostas do currículo escolar com as práticas de vida dos alunos. A escola deve ser espaço para a formação escolar indígena, com objetivo de preparar o índio para um convívio sociocultural e integrá-lo à sociedade firmando também o seu espaço de formação cultural”.(2017).

Acredito que a cultura deve ser trazida para discussão sobre o ensino da disciplina de Ciências no contexto da escola indígena. Não se pode desconhecer a influência da cultura na construção das concepções de ciência, tanto dos não índios como dos indígenas. É necessário explicitar essas concepções e assim problematizar o multiculturalismo no currículo, e, desta forma, buscar alternativas para construção curricular que venha a contemplar a interdisciplinaridade e o pluralismo cultural.

Como campos culturais, currículo e o conteúdo do currículo são invenções sociais, aparatos (discursos, paradigmas, práticas, (instituições, instrumentos) construídos socialmente partir de disputas de poder pelo que deve ou não ser considerado como conhecimento escolar (SILVA, 2004).

Para tanto, a professora da disciplina de Ciências foi provocada no seguinte questionamento: Como o currículo vigente na escola indígena é compreendido no ensino das ciências?

“A ciência, por vezes, é vista, por boa parte dos alunos, como uma atividade exercida apenas por pessoas que estudavam ambientes (animais, plantas e principalmente, seres humanos). Para muitos alunos, a ciência é concebida como o próprio ambiente. Os alunos e demais membros da comunidade indígena sempre afirmam que o índio também pratica “uma ciência diferente da ciência do homem branco”, mas que no fim, são semelhantes. No currículo escolar, a ciência é concebida como o estudo do ambiente ou é o próprio ambiente”. (ALMIRA, 2017).

Ao falar de ciências com a aluna Mayara, do 7º Ano, perguntei o que ela entendia pelo ensino das ciências, a mesma respondeu que:

“É um estudo que aprendemos na escola, também com a sabedoria dos mais velhos., coisas que a gente aprende na vida, é conhecer as ervas, o tempo, o clima, a cura, o corpo, as doenças. Na Aldeia aprendemos sobre tudo isso e na escola também, é muito parecido o que se aprende na escola e na vida com nossos povos, embora a forma de ensinar seja diferente, mas no fim, reconhecemos a ciência da escola quase igual à que já fazemos na nossa comunidade”.(2017).

Os desafios do ensino na escola indígena, nos lembram que é importante elencar a tradição, os costumes, mitos e ritos que são indissociáveis à criança indígena que, historicamente, é ensinada pela família, que inclui avós, pais, tios e irmãos. (BRUNO; COELHO,2016).

A escola, por sua vez, busca uma educação formal nas comunidades indígenas. De acordo com Abbonizio; Ghanem (2016, p.889):

“[...] as comunidades indígenas estão conduzindo sua escolarização por caminhos que podem ser definidos como síntese de elementos não indígenas, como a ideia de escola, com elementos próprios das comunidades indígenas, como suas formas peculiares de relacionamento intergeracional, de obtenção de alimentos e de comunicação”.

Nesse contexto, alguns conteúdos, tais como os relacionados ao ensino das Ciências, podem tornar-se um pouco mais difíceis à contextualização do saber, ou seja, as experiências, os etnossaberes dos índios, algumas vezes, não são contemplados pela escola contemporânea.

Almira (2017) acredita que:

“O professor precisa buscar uma integração das ações pedagógicas escolares, precisando encontrar um ambiente também integrado, bem como, contar com um PPP adequado e coerente com a proposta de

ensino e que respeite as experiências que os alunos índios já possuem”.

Assim, percebe-se a necessidade de exploração da etnociência, uma vez que ainda não é uma das práticas mais utilizadas no âmbito escolar. É preciso considerar a educação de forma inclusiva, diversificada, especialmente a indígena, e, com isso, a mesma poderá se tornar uma ferramenta importante na promoção do ensino de Ciências junto às comunidades habitadas por povos índios.

A escola poderá fornecer subsídios para a inserção e a abordagem de elementos da cultura indígena na disciplina de ciências, em consonância com os conteúdos da mesma. Para tanto, a professora Almira ressalta que:

“Nas minhas aulas, sempre aplico uma metodologia com problematização com objetivo de minimizar preconceitos e atitudes discriminatórias que foram construídos historicamente sobre os povos indígenas. A metodologia ideal é aquela utilizada como ferramenta que instiga o aluno a refletir e desenvolver atitude crítica frente à realidade que se apresenta. Os temas para dialogar com a disciplina de ciências são: As origens: universo, humanidade, Astronomia e alimentação e remédios indígena; saúde, sexualidade e as etapas de vida. Todo o diálogo é construído a partir do que o aluno conhece, do que aprendeu em sua vida em comunidade”. (2017).

Neste sentido, é pertinente afirmar que se a escola inserir informações de elementos da cultura indígena no currículo escolar de forma descontextualizada e fragmentada, apenas para cumprir um protocolo, um planejamento e cumprimento da lei pode, simplesmente, contribuir para reforçar preconceitos e desconsiderar o grande legado cultural dos povos nativos brasileiros.

“O currículo é o instrumento utilizado para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados e socializar as crianças e jovens, segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 2008, p.11).

É oportuno observar a condição indígena dentro de um contexto histórico. É necessário realizar uma leitura da realidade com clareza, avançando na percepção de que os indígenas não podem ser apenas vítimas de um processo

histórico de exclusão e passar a valorizar sua história, cultura e saber. A partir desse conceito, evidencia-se que o currículo pode ser referente ao conteúdo ministrado aos alunos ou como os objetivos educacionais pretendidos pela escola. Para isso, é preciso considerar a realidade escolar dos alunos indígenas, já que, apesar das diferenças econômicas e sociais, é necessário adaptar o currículo ao cotidiano escolar, uma vez que “a escolha dos conteúdos curriculares deve ser feita com muito critério, pois eles são, fundamentalmente, instrumentos para o alcance da cidadania pretendida” (GRACINDO 1998, p. 194).

O currículo deve ser entendido como instrumento que organiza o conteúdo do ensino escolar, constitui-se em um processo de seleção da cultura com vistas à formação das gerações mais novas (SCHEIBE; BOMBASSARO, 2015). Esse elemento da educação deve ser o orientador do trabalho escolar.

Para isso, Almira ainda enfatiza que:

“Muitas vezes é necessário desconstruir alguns conceitos equivocados, preconceituosos ou discriminatórios. Em muitos casos, ou quase sempre, nossa Escola, mesmo fazendo parte da Rede Estadual de Ensino, não recebe os recursos didáticos adequados à cultura do índio, promovendo, desta forma, uma ausência de material adequado para trabalhar na escola indígena. A escola para índios necessita de aulas que viabilizem a valorização destes povos, numa perspectiva histórica, social, econômica, política e ética”. (2017).

Observa-se então, que, é importante conhecer as representações dos alunos acerca da realidade indígena. Conduzi-los a fazerem reflexões de modo a reelaborar algumas noções elementares sobre o ensino das Ciências e adquirir novos conhecimentos. Assim, o conhecimento é construído a partir da localização histórica. A curiosidade, a dúvida e o erro devem ser valorizados, sempre, bem como unir a teoria e a prática daquilo que conhecem na vida em comunidade e o que passam a conhecer formalmente, cientificamente nas escolas.

Precisa-se de uma educação que conduza os alunos por caminhos que os estimula a refletir sobre seus conhecimentos étnico e formal, podemos dizer conhecimento científico, e com isso reelaborarem concepções acrescentando informações, eliminando outras, que porventura estejam equivocadas, acerca da realidade que se apresenta. O aluno do 7º Ano descreve que:

“Nas aulas de Ciências, a professora sempre faz perguntas sobre nosso modo de vida, sobre esportes, lazer, alimentação, doenças, remédios, etc. Depois que todos os alunos falam sobre o que conhecem a professora nos mostra livros didáticos, faz aulas com uso da internet, por meio de filmes. Sempre formamos grupos, e aprendemos e ensinamos aos demais colegas de sala”. (PAULO, 2017).

Ainda sobre as metodologias aplicadas em sala de aula, o aluno do 6º Ano, acrescenta que:

“As aulas são ótimas, ficamos muito estimulados, muitas vezes conhecemos o assunto, mas não da forma que a professora está nos ensinando, sabemos da forma que vemos, aprendemos com nossos pais e parentes. Mas acho importante, fico feliz quando a professora diz que “fazemos ciências” em tudo na Aldeia, seja no corpo, no que comemos, quando sabemos que terá chuva, ou que será um período de seca, quando tomamos chá de ervas para curar doenças e na escola vemos que os remédios vendidos nas farmácias, a maioria, também é feito das mesmas ervas que usamos em casa”. (FERNANDO 2017).

As atividades trabalhadas em sala de aula devem ser estimuladas. Os alunos precisam ser instigados a pensar como a Ciência é aplicada em sua vida cotidiana e de que forma é trabalhada na escola. Aprendendo associar o conhecimento que já possuem ao conhecimento técnico e científico.

Essa etapa é importante porque os alunos podem perceber, por exemplo, que os livros didáticos são falhos na abordagem de conteúdos referente aos saberes específicos da cultura e tradição indígena. O professor pode provocá-los, mediando o conhecimento étnico e científico, e com isso, os estudantes identifiquem ideias, hipóteses e ações, que possam inferir sobre o conhecimento dessa realidade.

Durante as aulas da disciplina de Ciências, nas turmas de 6º e 7º Anos, na observação de dos trabalhos aplicados pela professora Almira, com seus alunos, foi possível acompanhar as estratégias aplicadas pela educadora, que levou os alunos a pensar ações e inferir na realidade, ou seja, fazer atividades nas aulas de Ciências, por meio da atividade proposta pela docente e ao mesmo tempo perceber o quão próximo está daquilo que aprenderam na convivência em Aldeia.

Para ser trabalhado durante o ano letivo, especificamente no planejamento das aulas de Ciências, acessamos o diário onde a professora

registrou seu plano de ensino para as aulas dentro das unidades, alguns pontos chamaram a atenção pela forma como explica a metodologia e a problematização com os alunos.

A professora faz seu planejamento de aula incluindo a proposta de vídeos com informações para o aprofundamento dos conceitos necessários no desenvolvimento das atividades de ciências, dentro do tema abordado. De início a temática foi trabalhada por meio de vídeos/filme, em seguida se encaminhou um debate em face do que assistiram e do que praticam nas “ciências dos índios”.

Os PCN’S definem Ciência como uma “elaboração humana para a compreensão do mundo. Para isso, seus conceitos e procedimentos devem contribuir para o questionamento do que se vê e se ouve, para interpretar os fenômenos da natureza, para compreender como a sociedade intervém, utilizando seus recursos e criando um novo meio social e tecnológico”.

Nesse contexto, o conhecimento de ciências deve permitir ao aluno se posicionar acerca de questões polêmicas, como o desmatamento, o acúmulo de poluentes e a manipulação gênica (PCN; BRASIL, 1998, p.22). Tais atividades, embora retratadas nos livros, revistas e filmes, fazem parte da vida dos alunos índios desde sua infância.

Conforme a Academia Brasileira de Ciências (2008, p.i):

“O ensino adequado de ciências estimula o raciocínio lógico e a curiosidade, ajuda a formar cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e fortalece a democracia, dando à população em geral melhores condições para participar dos debates cada vez mais sofisticados sobre temas científicos que afetam nosso cotidiano”.

Nesse entendimento, devemos considerar que o ensino básico da disciplina de Ciências deve agregar a vida do cidadão, permitindo-lhe refletir sobre o mundo a sua volta. Todavia, para isso, é preciso que, nas escolas, haja materiais didáticos adequados à idade do aluno e ainda é preciso considerar o conteúdo previsto pelo Currículo Básico Comum.

Sobre a forma como os estudantes aprendem a disciplina de Ciências, Almira diz que:

“As crianças indígenas aprendem, através da oralidade, com os adultos desde muito pequenas, no convívio com os seus, aprendem sobre os ritos, os costumes, a mitologia, a astronomia, crenças, artes, etc., por isso, merecem que possamos considerar a cultura indígena, indo muitas vezes de encontro ao sistema de ensino oficial, que tem por base a linguagem escrita”. (2017).

Para a Aluna Tayná, do 6º Ano:

“Na convivência com nossas famílias, com o cacique, o pajé e com os líderes comunitários aprendemos muito e sobre muitas coisas. Aprendemos sobre a natureza, como devemos nos relacionar com ela, aprendemos a fazer artesanato, nadar, pescar, aprendemos como lidar com plantas e animais e nossa forma de cuidar da saúde, usar ervas e raízes e até a medir e sabermos onde estamos localizados. Na escola, os livros, os professores também ensinam, mas de uma forma diferente da que já sabemos”. (2017).

Neste sentido, é possível afirmar que não se pode falar em introdução ao ensino das Ciências na sala de aula. O aluno indígena é iniciado nas Ciências muito antes de frequentar a escola. Ele possui o conhecimento através das experiências que aprenderam na sua comunidade, ou seja, nas bibliotecas humanas. Dessa forma, é pertinente afirmar que o aluno indígena tem um acesso as Ciências profundamente diferenciadas dos alunos não índios.

Diante disso, uma questão importante é levantada: quem são os professores dos índios, sua formação é adequada para ensinar em escolas indígenas, são índios, conhecem a história dos índios?

Em algumas escolas, os professores não indígenas encontram dificuldades no desenvolvimento dos conteúdos de Ciências, pois precisam passar seus planos de ensino pela aprovação do Cacique da Aldeia, tal medida é para não “ferir” questão da religiosidade e da cultura indígena, que são inseparáveis da natureza e da terra. No estudo em tela, todos os educadores e supervisores são índios, o que vem a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Cavalcante (2003) há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Perceber o modo de formação indígena que é advindo das relações com o meio em que vive, torna-se um desafio; Cavalcante apud Sena (2003, p.16) ajuda nossa compreensão:

” A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento”.

Muitos professores percebem a defasagem do currículo educacional, em relação ao novo momento histórico político que estamos vivenciando, principalmente em relação ao conteúdo de ciências dos 6º e 7º Anos do ensino fundamental, visto que apresentar currículo extenso e a reivindicação por novos métodos de ensino é tendência.

Alguns profissionais da educação são considerados tradicionais, utilizando apenas uma ferramenta de ensino, qual seja o livro didático, no entanto, nas aulas da professora de Ciências nas turmas pesquisadas, foi verificado que, embora o Estado não contemple a escola indígena com material didático pedagógico ideal e necessário para promoção de aulas dinâmicas e diferenciadas, com o escasso recurso, a educadora inovou, utilizando a pouca tecnologia que a escola tem acesso, tornou as aulas mais prazerosas e participativas, aproximando e adequando a modernidade à realidade dos alunos indígenas. Uma das ferramentas foi deixá-los conectados à rede mundial de computadores, ensinando-os a utilizar a ciência moderna em prol de sua vida cotidiana, sem afastá-los dos saberes étnicos que sempre o acompanharão.

Sobre a tecnologia no ensino da disciplina de Ciências, Almira conceitua:

“O Currículo para o ensino da disciplina de Ciências nos 6º e 7º Anos é bastante extenso, por isso a aplicação de novas práticas de ensino, por meio da tecnologia, permite a inovação na forma de ensinar e aprender. Desperta nos alunos a curiosidade, uma vez que ferramentas tecnológicas são escassas nas Aldeias. Por meio da curiosidade, entendo que o ensino das Ciências pode confrontar a tecnologia com aquilo que o aluno já sabe com o que ele aprendeu durante sua existência, os etnossaberes, e dessa maneira seja possível a construção de um aprendizado sólido e baseado em observações científicas”. (2018).

O lecionar sobre a vida deve incluir experiências paulatinas ao longo do aprendizado, a fim de que se consolide o aprendizado, ensinar Ciências requer inovação, tempo e experiência, só desta forma é possível consolidar o

aprendizado adquirido ao longo da vida do indivíduo e ao aprendizado instituído pelo currículo escolar. Nas escolas que não é possível um ensino motivador, que não considere a teoria, a prática e os conhecimentos dos índios, fica difícil a compreensão, pois a função de ensinar Ciências nas escolas é, também, fazer o aluno refletir. Com base nesta ideia, Freire (1987, p.33) ensina que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”, logo é preciso entender que esse aprendizado requer que o aprendiz tenha as informações em sala de aula, e em seguida ter condições de fazer as conexões com seu conhecimento prévio.

No ensino da disciplina de História, nas turmas de 6º e 7º Anos, é trabalhada a construção da identidade dos povos índios, reconhecendo sua significativa colaboração para formação da identidade nacional, uma vez que, os índios são os primeiros habitantes do Brasil.

É relevante e interessante aprender, por meio da disciplina de História, a contribuição dos povos indígenas na religião, nas artes e no patrimônio material e imaterial brasileiro. Precisamos adquirir e resguardar o conhecimento necessário para ajudar a preservar a cultura, a identidade e a memória nacional dos povos índios.

Para o professor Guilherme, que leciona a disciplina de História nos 6º e 7º anos, é preciso conhecer a história dos índios.

“Sabemos que há um pouco mais de 500 anos, chegaram no Brasil, invasores, exploradores, também denominados colonizadores. Vieram da Europa, os primeiros a chegar foram os portugueses. Eles possuíam outra cultura, outro modo de viver, de alimentação, outra forma de vestir, diferentes linguagens, crenças tinham livros e armas de fogo, sabiam sobre leitura e escrita, possuíam barcos e bússolas com tecnologia da época. Eram totalmente diferentes em relação aos índios, se achavam civilizados e superiores e embora possuem recursos e conhecimentos, não compreendiam os nativos do Brasil, não conheciam a cultura e valores étnicos dos índios”. (2018).

Diante dos desconhecimentos dos invasores, os índios sofreram políticas de exclusão, desrespeito, desconhecimento e ignorância, por parte do colonizador. A classe dominante, os políticos, os donos do poder, acreditavam que os indígenas desapareceriam. Eles seriam integrados na sociedade

brasileira. No decorrer do tempo, por um processo natural e espontâneo, desapareceriam! Mas, na linha do que acontece com o mundo, os povos nativos foram fortalecidos e a humanidade passa a tratar a diversidade e respeito as diferenças como algo essencial na convivência com o outro. Sabemos que ainda está distante do ideal, mas os primeiros passos e o aprimoramento são essenciais na história dos índios.

Nesta dimensão, ensinar aos índios da atualidade, sobre a história de vida de seus ancestrais, bem como as mudanças culturais vivenciadas pelos índios ganham outras interpretações e passam a ser vistas não apenas como perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores.

Ao se trabalhar a disciplina de História, com alunos indígenas, é preciso entender a cultura e etnicidade como produtos históricos, dinâmicos e flexíveis, que continuamente se constroem através das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos. Podemos aprender uns com os outros. Não precisamos ser todos iguais. Ter a mesma religião. Gostar da mesma música, da mesma dança ter o mesmo estilo. A história dos índios está nos registros desta nação, embora estes povos tenham acompanhado a modernização da sociedade. Sobre os seus costumes, crenças e rituais e a vida moderna dos índios, o professor assegura:

“Embora a história nos diga à forma que os índios vivam no Brasil antes da colonização, seu método de vida e a forma de se relacionar com o mundo, é pertinente destacar que eles também se modernizaram, mudaram, em parte, sua cultura, se adaptaram conforme as necessidades e possibilidades. Enfim, eles não querem viver na contramão da modernidade, mas também, não querem deixar sua cultura, seus conhecimentos, o valor de sua origem” (GUILHERME, 2018).

No Brasil, existem cerca de 305 povos indígenas, doze deles estão em Pernambuco. A educação escolar indígena foi criada pelo governo do estado em 2002, baseado na Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena nas escolas. Hoje, o Estado possui 142 escolas indígenas e contempla 13.262 estudantes e 1.498 professores indígenas.

Adjailson Porto, supervisor pedagógico da EMOT, acredita que a escola indígena só acontece porque está inserida diretamente na comunidade:

“Aqui, a educação não acontece somente dentro de quatro paredes, mas na comunidade. São nos movimentos da nossa sociedade que a criança vai aprendendo a defender seus direitos, a terra e a natureza. Nós trazemos a nossa realidade para dentro da sala de aula e vem dando muito certo. Dito isto, destaco a importância de ensinar a história dos povos índios, suas lutas, sofrimentos, dificuldades, limites impostos pelo homem branco, mas também, ensinamos por meio desta disciplina, os avanços, as vitórias e a influência dos índios na cultura brasileira”. (2017).

Hoje a cultura brasileira é uma miscelânea da influência de povos e etnias de todo o mundo, no entanto, as influências das histórias indígenas na cultura brasileira estão enraizadas em todos os indivíduos e vão desde objetos e ações simples – como deitar em redes e preparar pratos como tapioca e pirão de peixe, até usos medicinais com plantas nativas, crenças no folclore – saci pererê, curupira – e influências na língua portuguesa, o Tupi Guarani.

Estas influências também registram suas marcas na música brasileira, nos instrumentos musicais, nas atividades esportivas, nas festas populares, no artesanato, enfim, na vida dos brasileiros de forma geral.

Para o professor de História diz que é preciso trabalhar e enriquecer o currículo das escolas indígenas, ele ressalta a necessidade do desenvolvimento de uma reflexão sobre a história dos índios e a forma como é transmitido na escola atualmente, aliando a história antiga a modernidade, que, de certa forma, chegou aos índios da atualidade.

“É importante conhecer a história dos índios brasileiros, assim como se reconheça o multiculturalismo no qual a população brasileira se insere, devido à forma como se desenvolveram e se estabeleceram as diferentes culturas que compõem esta nação, e este ensinamento se dá por meio da disciplina de história”. (GUILHERME, 2018).

Envolver a questão cultural no currículo escolar, nas aulas de história, significa incluir as classes socialmente desfavorecidas através das diferentes etnias com seus hábitos e costumes, e a entender a necessidade de uma educação multicultural, ou seja, o currículo multicultural que, segundo Sacristán (1995, p.82) é ‘a capacidade da educação para acolher a diversidade’.

As aulas de história são fundamentais na formação escolar dos índios, seja nas séries iniciais ou mesmo no ensino médio. O universo que a Educação Escolar Indígena não pode estar alheia à história e trajetória que constituem a característica dos povos indígenas. É fundamental que o conhecimento dessas forças históricas que fazem parte da cultura, organização social e cotidiano dos estudantes indígenas esteja perpassando, a todo tempo, desde a sala de aula até o interior das comunidades.

“Sabemos que o currículo é intencional, direcionado, por isso, necessitamos realizar atividades que possam está próxima da realidade dos estudantes índios. Ensinamos em nossas aulas a inserção da história das populações indígenas na história brasileira, precisamos refletir juntos aos alunos, sobre a construção do conhecimento histórico, nestas aulas, precisamos identificar temas do cotidiano dos nossos alunos, da escola, da aldeia, de sua comunidade, ou seja, nas relações entre o presente e o passado. Viver sem conhecer o passado é andar no escuro”. (GUILHERME, 2018).

O ensino de História, no âmbito da educação escolar, ocupa papel relevante no processo de lançar luz ou trevas sobre o passado, tornando presente ou ausente o que deve ser lembrado ou esquecido, elegendo os temas que são objetos de estudo em sala de aula, propondo abordagens mais ou menos densas para cada conteúdo, avaliando e certificando o que deve ser fixado na memória dos alunos.

Nesta temática, alguns questionamentos devem ser feitos: Como são as práticas pedagógicas nas aulas de história? Quais são as abordagens propostas pelos livros didáticos? Além dos livros, quais são os materiais didáticos utilizados nas aulas?

Para estas questões, Guilherme, garante:

“A História estuda a constituição de uma identidade. Para isso, todo indivíduo deve saber seu papel na sua localidade e cultura. Nas aulas de história, início a prática pedagógica organizando atividades didáticas, a partir dos temas do cotidiano e assim os alunos estudem história. Trabalho atividades didáticas que envolvam perspectivas distintas de tempo. Estudar mudanças e permanências nos hábitos e costumes dos índios e da sociedade de forma geral, relacionar um acontecimento com outros de épocas passadas e identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades de pessoas e grupos relacionados a padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes. Essa também é uma forma de aproximar o conteúdo da vida do estudante. (2018).

Desta maneira, é pertinente afirmar que o professor, por meio das práticas de aulas, precisa estimular a reflexão e deve se valer de diferentes recursos didáticos a exemplo de mídias e linguagens para fazer com que a decoreba de informações sem sentido seja substituída pela compreensão, ou seja, as práticas pedagógicas devem perpassar pela leitura e escrita da história, pois o contato com diferentes formas de escrita da História é relevante para distinguir as marcas linguísticas, os marcadores temporais e de contextualização.

Quanto à utilização do livro didático o professor diz:

“É preciso considerar como fonte qualquer objeto que possa ganhar sentido histórico, pode ser o livro didático, um antigo documento escrito até uma música, uma construção ou uma obra de arte. No entanto, os livros didáticos ainda não atendem a necessidade real do ensino de história nas comunidades indígenas. Utilizamos, além do livro didático, fontes de informações válidas e ferramentas como entrevistas, seminários, pesquisas, filmes, documentários debates e grupos de discussão para captá-la, analisá-la ou transmiti-la”. (GUILHERME, 2018).

O livro didático é uma ferramenta de trabalho do professor por ser um instrumento didático-pedagógico utilizado na sala de aula. É um recurso mediador da construção do conhecimento que o professor utiliza. Para o estudante, no seu processo de aprendizagem, o livro didático é considerado um veículo de informação e que traz um corpo de conhecimentos. No entanto, não é a única contribuição para prática docente. É um material de apoio. Em uma de suas publicações, o Ministério da Educação afirma que:

“[...] o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula” (BRASIL, 2003).

Embora seja um instrumento de apoio, o livro didático precisa ser repensado para educação escolar indígena, uma vez que, em muitas escolas, e na fala do professor Guilherme, o mesmo não atende a realidade dos estudantes, por vezes isso se deve à falta de contextualização do livro com a efetiva necessidade dos alunos índios.

Um importante recurso é dinamizar as aulas, seja por meio da pesquisa em material impresso ou até mesmo o estudo de campo junto à comunidade. É conhecer, por meio da pesquisa, sobre a construção histórica da vida dos índios, o que os mais velhos e experientes podem contribuir, associar teorias e práticas, levar a comunidade, a Aldeia para dentro da escola.

Para este questionamento, indagamos ao aluno do 7º Ano, sobre as aulas de História, e ele respondeu que:

“A aula que mais gosto é de História. O professor leva filmes, livros, nos leva para pesquisar na internet, mas o mais importante é quando ele passa um assunto e pede uma pesquisa ou entrevista com pessoas da nossa família ou da comunidade. Perguntamos sobre o que eles conhecem da história do Povo Xukuru, sobre religião, sobre como chegaram ao local onde moramos, sobre as dificuldades, violência que sofreram, sobre como eram os estudos no passado”. (Fernando, 2018).

Para a Aluna Tayná, também do 7º Ano:

“Eu também amo as aulas de história. Gosto quando o professor mostra os trabalhos artísticos dos índios, a forma que nossos antepassados se relacionavam com os colonizadores. As aulas são ótimas, nos divertimos bastante, é assim que o professor fala, aprender de forma que a gente se sinta bem. Também gosto das aulas fora da escola, quando o professor nos leva para o campo na natureza nos mostra aquilo que vimos no livro ou no filme. Gosto quando fazemos pesquisa, entrevistas com os mais velhos, sobre curar pessoas e animais doente”. (2018).

Os relatos acima mostram que quando a sala de aula precisa ser um grande espaço de pesquisa e o professor, um motivador e dinâmico, que utiliza diversos instrumentos para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma lúdica, efetiva e eficaz. A utilização de recursos tecnológicos, mídias, filmes, documentários, computador e internet, possibilitam a interação entre alunos, bem como podem ser um apoio para os docentes. No entanto, a pesquisa, o estudo de campo são essenciais para consolidar a práxis pedagógica docente. As entrevistas, conhecer a história, proporciona aos estudantes uma descoberta de sua trajetória.

“Esse aluno vai se tornar uma pessoa que valoriza e acredita na aprendizagem e, mais que isso, ele passa a ter vontade de aprender. Ele se torna alguém curioso, que busca soluções, alguém de quem você pode esperar novas ideias”. (EDUARDO, 2018).

É preciso reinventar, mas nem sempre isso é uma tarefa fácil, necessita rever conceitos, atualizar práticas e isso é um desafio para o profissional, uma vez que além de ensinar o professor também capacita os alunos, principalmente para viver nas constantes mudanças sociais. A importância de se criar uma prática especial vem se mostrando cada vez mais relevante para que o estudante consiga focar nos estudos dentro e fora da escola.

6.5 CATEGORIA 5 - A formação docente.

Um bom docente tem um papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser a formação docente gera impacto no projeto educacional de qualquer nação. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

A formação e o desenvolvimento profissional e a valorização dos trabalhadores em educação, sempre estiveram de alguma forma presentes nas agendas de discussão.

Ao se discutir a formação docente faz-se necessário considerar que se forma professores para atuar em realidades concretas, cabendo, portanto, às instituições formadoras articular a essa formação a discussão sobre as escolas e outros espaços de atuação desse futuro ou já profissional.

Esta afirmação é de natureza igual quando tratamos da formação de professores indígenas. O proposto na formação para os seus educadores, deve enfatizar a particularidade de onde o docente está atuando, neste caso, nas escolas que atende aos povos índios. Conforme diferentes estudiosos da educação escolar indígena (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006), a escola surge nas aldeias a partir do momento do contato com os não indígenas e na sua trajetória atendeu a objetivos diferenciados que foram desde a cristianização dos indígenas pela catequese à sua integração à sociedade nacional, até chegar à configuração atual de uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue conforme a legislação em vigor.

A professora Marcinha Olegário diz que:

“A escola deve ser o espaço para constantes trocas de experiências, e que estas podem ser favoráveis ou desfavoráveis ao seu desenvolvimento. Por este motivo, dentre tantos outros, é que se faz necessário investir na formação inicial e continuada do professor indígena. Porque a educação indígena, a qual tanto nosso povo lutou e busca constantemente sua melhoria, deve preparar o jovem indígena para ser guerreiro, contanto que ele reconheça sua cultura, sua história em diversos espaços que deve ser ocupado. Bem como ser capacitado para conhecer diversidades universais sabendo conviver com todas elas e saber lutar contra aquelas que pode atingir seu povo. **Porque educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito**” (2017) (grifo nosso)

Conforme nos lembra Pereira et al. (1995), é possível inferir que as tensões que surgem na escola podem ser resultantes de linguagens e representações adquiridas no processo de socialização primária, ou seja, as diferentes situações, sejam de linguagem, cultura, crenças, etc., que permeiam o ambiente escolar, representam implicações no desenvolvimento escolar. A criança que aprende dentro do seu contexto, considerando seus etnossaberes, pode apresentar um rendimento educacional superior a aprendizagem que foge de sua realidade, descontextualizada do mundo em que vivem.

Durante muito tempo os professores que lecionavam nas escolas indígenas não eram indígenas. No início, como já vimos neste texto, os primeiros professores configuravam-se na figura dos padres e missionários religiosos, em seguida, com a saída destes, outras pessoas não índias assumiram a função de educadores dos índios. É somente a partir da década de 70 que se começa a perceber que havia uma necessidade de formar professores indígenas para suas escolas. Porém, só nas décadas de 80 e 90, as legislações consideram melhorias para educação indígena.

Neste sentido, a formação de professores indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, dentre os pleitos, está a formação específica que considerasse as características socioculturais de suas comunidades.

Uma referência de extrema importância nesta questão foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) realizada em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior.

As DCNEI na Educação Básica (Res. 05/2012) definiram que:

“A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades”. (BRASIL, 2012).

Pensar na educação dos índios, conduzida por professores indígenas é entender que os mesmos são os articuladores entre os saberes oriundos das diversas culturas e aquele relativo ao seu povo, a sua comunidade, ou seja, é uma educação que ao mesmo tempo é individual e coletiva.

Para a professora Almira.

“A formação de professores indígenas é fundamental para a concretização da educação escolar indígena. Deve ser sempre um elemento a ser considerado nos currículos que formam professores para atuarem nas escolas indígenas. Importante uma formação intercultural. Isso falo para formação inicial, no entanto, a formação continuada deve ser também, considerada a fim de promover melhorias e ganhos na educação escolar dos índios” (2018).

Os índios adquiriram o direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue, tais direitos constitucionais, passaram a incluir a interculturalidade na formação de professores indígenas, possibilitando aos mesmos desenvolver práticas pedagógicas que valorizem os saberes étnicos, discutindo sobre a educação de forma que busque mostrar que cada cultura tem significado próprio, vocabulário, crenças, modo de vida.

É importante salientar que esse direito constitucional é uma grande conquista, embora tenha sido um desafio para o governo brasileiro e também para as comunidades indígenas, foi preciso pensar em formar professores indígenas para atuarem nas escolas de suas aldeias.

A formação destes professores além de ensinar na sua comunidade, também está ligada a responsabilidade por desenvolver, com o apoio e a participação de sua comunidade, o projeto da escola (definição de seus objetivos educacionais, calendário escolar, currículo, metodologia adequada ao atendimento aos processos próprios de aprendizagem dos alunos, conteúdos e sistema de avaliação).

Neste entendimento, Grupioni (2006), alerta que a formação deste docente passa a ter a função de:

“Preparar as crianças e jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercerem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também, garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertence” (p. 24).

Além, dessa função, outra questão deve ser sempre pensada na formação de professores indígenas, como organizar um programa que contemple não só o aprimoramento da escolarização destes educadores, mas que também possa prepará-los para o exercício profissional de excelência em serviço, tornando-o um professor pesquisador que seja capaz de produzir junto com seus alunos.

Frente a esta situação, os supervisores escolares, Adjailson e Eduardo, responsáveis pela formação continuada dos docentes da Escola em estudo, ao serem questionados sobre como fica a formação do professor índio, responderam:

“Embora ainda a passos curtos, atualmente a educação vem constituindo uma demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas. Com isso, é necessário, cada vez mais, investir em formações a partir de práticas concretas de educação indígena, aproximar a escola da comunidade. Tal aproximação se dá por meio da relação do professor com seu aluno, no respeito e visão da cultura das pessoas da aldeia, da forma como vivem em sociedade, seus costumes, crenças e ritos”. (ADJAILSON, 2017).

O supervisor pedagógico Eduardo, destaca que:

“Se nós não cuidarmos dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível. Formação continuada docente é uma tarefa complexa, precisamos incorporar as dimensões do saber local com as técnicas exigidas no ofício docente. É a associação do saber científico com o saber comum, preparando os professores para atenderem as exigências do currículo, da evolução da sociedade, do mundo tecnológico, sem, contudo, desvalorizar os saberes ancestrais dos índios”. (2018).

Neste contexto, é relevante salientar que, tanto as comunidades quanto as escolas indígenas, necessitam pensar, construir e dirigir uma educação emancipadora, com características próprias, na qual seja possível a convivência entre o tradicional e o novo, sem que isso signifique o esvaziamento da educação tradicional indígena. A forma de educação nas aldeias deverá ser trabalhada com cooperação e parceria entre escola e comunidade, a fim de atender as

demandas e necessidades dos povos indígenas ao mesmo tempo em que os mesmos possam acompanhar a dinâmica do mundo moderno, que cada vez mais sofre transformações por meio dos avanços tecnológicos.

Para o professor Guilherme,

“A formação dos professores indígenas, seja inicial ou continuada, é um dos mais importantes pontos que devem ser respeitados na educação das populações indígenas. É preciso preparar o professor para que o mesmo possa ministrar aulas atendendo os conteúdos do currículo nacional, as novas ferramentas tecnológicas e que hoje são acessíveis aos povos índios. Este educador deve observar a realidade, respeitar a cultura indígena, ao mesmo tempo em que insere seus alunos, de forma digna, na sociedade”. (2018)

Neste sentido, é importante entender que a escola dentro da aldeia deve ser um instrumento para inserção do índio em outras sociedades sem, contudo deixar de fortalecer a sua cultura, garantido a participação efetiva dos mesmos nos processos de criação das políticas públicas educacionais para educação escolar indígena, bem como na discussão dos projetos trabalhados nas escolas da comunidade. A escola deve abrir um espaço real para que os índios possam ser ouvidos e tomem parte daquilo que lhe dizem respeito quanto a sua escolaridade.

Atualmente, a educação escolar indígena, embora a passos lentos, conquistou direitos que lhe são assegurados por lei de ter uma educação diferenciada, respeitando-se seus processos próprios de aprendizagem, sua vida em comunidade e seus costumes.

Considerando ainda a fala destes educadores, a educação escolar dos povos (indígenas) deve atender aos princípios democrata e plural, que proponha metas educativas que promovam a cultura e socialização destes alunos índios. É preciso uma organização pedagógica, que promova o diálogo entre a escola, a comunidade e a sociedade de forma geral. Uma educação que promova alternativas de ensino de valorização da cultura e saberes dos índios, associada a pesquisa, inovações tecnológicas e conquista de novos conhecimentos.

Ainda neste entendimento sobre a formação docente de forma continuada, procuramos entender a importância da escola como este espaço de formação docente e valorização das vivências obtidas no ambiente escolar, os recursos didáticos e tecnológicos, sobre apoio da Secretaria Estadual de

Educação bem como o acesso as graduações e pós-graduações específicas para suas formações.

Em praticamente todas as falas, encontramos alguns aspectos em comum: a ausência do suporte pela Secretaria de Educação do Estado, em face a recursos e materiais adequados e específicos para formação do professor indígena.

“A situação das escolas indígenas do estado de Pernambuco, de forma geral, vem sofrendo o desamparo, ou seja, o mesmo que antes já predominava, mudam governos e melhorias não chega as escolas. As comunidades indígenas vivem hoje uma situação menos difícil, não vou dizer fácil, uma vez que ainda sofrem consequências em decorrência do pouco caso com que foi tratada em tempos anteriores, mesmo assim, a ausência do poder público na formação continuada é gritante. Atualmente, quase não existem programas do governo estadual, por meio da secretaria de educação, que promovem formação continuada dos docentes índios, com materiais pedagógicos que, de certa forma, poderiam atender as necessidades dos mesmos para colocarem em prática uma pedagógica diferenciada, que atenda as especificidades de cada disciplina e com isso, aconteça uma educação inovadora”. (ADJAILSON, 2017).

Segundo a professora Almira (2018):

“A formação dos professores é uma formação continuada, só que o estado só passa uma vez ou outra, mal o estado da aquela formação. Nós professores junto como conselho de liderança e com o COPIXO é que articulamos esta formação de acordo com a especificidade de cada polo (...) Nós somos autônomos, a iniciativa vem dos coordenadores/supervisores que articulam a formação chamada de encontro pedagógico”.

Marquinhos, Cacique do Povo Xukuru, reforça que:

“A formação é dos nossos educadores Xukuru do Ororubá, se dá pela iniciativa do próprio povo, onde nós temos um modelo de gestão do nosso território, através do conselho de educação escolar indígena, junto com as lideranças e a partir daí temos trabalhado a política de educação escolar indígena dentro da nossa especificidade. Nós temos trabalhado, é, diversos encontros, momentos de capacitação de nossos professores, isso acontece internamente e externamente na medida em que nós, também, aqui no Estado de Pernambuco, temos um encontrão de professores que acontece duas vezes por ano aqui, onde juntamos todos os povos e a partir daí né, vamos discutir e trabalhar a política de educação indígena em Pernambuco. Especificamente aqui no território Xukuru nós estamos realizando, no dia de hoje, o Ororubá Terra é a sexta edição do Ororubá Terra. Ele tem a finalidade de um momento de encontro de agricultores, de professores, de educadores e alunos, de coordenação, onde juntamos todos, né, para a partir daí nos fortalecermos, tendo em vista o que temos dentro do nosso eixo pedagógico e do nosso currículo. No nosso currículo temos esse eixo “agricultura” nessa perspectiva do cuidar da

terra, do zelar a terra, do viver pra terra,, né, e garantir o sustento desse território e sem contar da, da garantia de nossa ancestralidade, ou seja, é preciso saber que a agricultura ela nos dá todas essas condições na medida que zelamos por esse espaço físico que temos, e é um momento de oficina, momento de aprendizagem, momento de capacitação de nossos professores”.(novembro/2018)

O encontro referido pelo Cacique Marquinhos, qual seja, XXXIII Encontro de Formação Continuada dos Povos Indígenas de Pernambuco, organizado pela COPIPE, com o tema: **A universidade que temos, a universidade que queremos**. Este evento aconteceu na quadra de esportes da Escola Monsenhor Olímpio Torres, na aldeia de Cimbres em 24 de novembro de 2017.

Neste encontro foi elaborado um documento sobre currículo em educação diferenciada e continuada dos povos indígenas, para ser enviada a Secretaria de Educação, a fim de reformular o currículo dos Povos Indígenas de Pernambuco. O documento composto por cinco capítulos abordava os seguintes temas:

- I - O currículo a partir dos territórios indígenas de Pernambuco;
- II - Educação indígena e educação escolar indígena;
- III - Os desafios do currículo intercultural;
- IV - Saberes, conhecimentos, sujeitos e espaços de saberes;
- V - Situação e metodologia de ensino.

O referido documento contou com a participação de todos os povos indígenas de PE, além da colaboração de diversas pessoas da comunidade e das universidades UPE, URPE, UFPE, GRE da cidade de Arcoverde e outras. Na ocasião houve debates, discursos e rodas de conversas sobre diversos temas tais como: Os povos indígenas precisam de universidade para que?

Nas discussões, debates e mesas de diálogo, foi possível participar como observadora e agregar tão importante evento para educação indígena neste trabalho de pesquisa. Diante de tantas referências, destaco a importância da fala de um dos líderes do COPIPE, Joselito, que considerou o Encontro de Formação Continuada dos Povos Indígenas protegido pelas forças dos encantados para um fortalecimento espiritual, a fim de que o movimento educacional e a história dos povos indígenas sempre possam ser contados com seriedade, serenidade e respeito. [...] a base reflete tudo isso, a luta pelo

conhecimento e sabedoria do povo indígena, cada povo do seu jeito, serve para unificar a força entre os índios, pois, na concepção dele e ratificada pelos presentes, unidos somos mais fortes, juntos somos maiores, assim continuaremos na luta pela sobrevivência e por uma vida mais digna. Nesse contexto, observa-se a participação maciça das lideranças na luta constante de ensinar às novas gerações a importância de resgatar os etnossaberes e dá continuidade a seus descendentes de geração a geração.

Outra participante, professora Luciete, índia representante do povo Pankará, ressaltou a importância do percurso de construção do currículo e que o mesmo contemple a interculturalidade crítica, enquanto o documento escrito, enfatizando que deve ser fruto de um processo de reflexão e construção coletiva realizada por todos os povos indígenas de Pernambuco.

Neste entendimento, é relevante destacar que o PPP das instituições indígenas tenha como objetivos uma prática educativa voltada para o índio, valorizando a educação que se aprende na comunidade (nas aldeias) e aquelas que se aprende na escola (saber científico). Quanto aos desafios encontramos na luta e resistência que se constituem a partir dos embates e negociações junto aos diversos agentes (individuais e coletivos) envolvidos. A concepção dominante, o pensar/ realizar deve ser sobre o processo formativo em que os professores indígenas também possam atuarem enquanto formadores junto a seu povo e que a relação educativa com a sua comunidade local lhes legitime e autorize a agirem tanto quanto outros formadores (brancos).

É importante para os povos indígenas à reformulação do currículo atual, o qual é um documento público, elaborado pela SEDUC, comum a todas as escolas públicas do estado, para a construção de um currículo específico, diferenciado, que contemple eixos direcionados a terra, agricultura, interculturalidade e espiritualidade voltada para atender as necessidades educacionais para etnias existentes em PE.

Ainda, sobre o tema discutido neste encontro, referente ao tipo de universidade que venha suprir as necessidades educacionais e culturais do índio foi destacado que se precisa para muitas coisas no âmbito das escolas indígenas, os conhecimentos do pajé, e que para ser um cacique, uma liderança indígena, não precisa de universidade, pois para esses saberes, nossa universidade é a ciência do nosso povo. Mas para outros conhecimentos

precisamos sim, pois para formar nossos profissionais não existem saberes suficientes nas aldeias que atenda a tantas demandas do mundo moderno, tecnológico e profissional. A universidade é o espaço de aprendizagem de muitos saberes científicos e até para aprender a conviver e respeitar o outro como pessoa.

A índia Sandra, representante do povo Kapinawá, lembrou que é preciso universidade sim, para atender as necessidades. Tal fala é oportuna, uma vez que os conhecimentos dos índios são suficientes para resolver assuntos internos, dentro do espaço daquele povo, todavia para competir com homem branco é preciso também, do conhecimento científico, acadêmico, para formar os jovens indígenas a competir profissionalmente por igual.

Neste mesmo contexto, o professor Thiago, índio representante do povo Xukuru do Ororubá, lembrou que a universidade é necessária para formação dos professores porque é um espaço de direito, pois os jovens índios precisam ser capazes de compreender os benefícios de uma formação superior, para si e para comunidade em que vivem. De fato, é importante que o jovem índio saiba ir para universidade e também saiba voltar para o seu povo, com o que tem de melhor (o conhecimento). Porque educação é um direito, assim como educar as comunidades com profissionais capacitados, atualizados, motivados e dinâmicos.

Desta mesma forma, reforçando o pensamento dos colegas professores e representando o desejo da comunidade indígena do estado de Pernambuco, a professora Marcinha Olegário, índia integrante do povo Xukuru diz:

“A universidade que temos é necessária, pois a partir do momento que fomos colonizados e massacrados, nosso povo se misturou com o homem branco tendo que conhecer sobre suas expectativas e objetivos, para saber lidar e lutar. Na universidade que queremos, precisamos dos jovens que se reconheçam indígenas e guerreiros, lidando e lutando contra aquilo que pode atingir seu povo e ferir sua cultura. Também retirando o que a universidade oferece de bom, uma vez que ela é além de um espaço de poder e disputa, também é um ambiente de ideologias diversas (...).O jovem índio antes de ser universitário tem que ser “guerreiro”, assim, saber passar pela universidade sempre resistindo e se reconhecendo enquanto guerreiro e voltar mais forte e convicto de seu compromisso, com seu território e seu povo indígena”. (2017).

Sabemos que, durante muito tempo, as escolas das aldeias eram tratadas com visão assistencialista, prejudicando assim, a busca de autonomia da

educação indígena. Com isso, perderam-se muitos valores da educação e da cultura original dos povos indígenas. As práticas docentes devem, na elaboração dos programas de educação dos índios, atender as necessidades da comunidade onde vivem, promovendo a conquista da autonomia, podendo dialogar sobre os recursos didáticos e materiais pedagógicos que contribuam nas práticas educativas, na pesquisa e na valorização da cultura.

“Na escola Monsenhor Olímpio, as crianças, adolescentes e adultos lidam com metodologias de ensino diferentes. Em uma aula de geografia, além de outros aspectos, vamos usar o nosso território Xukuru para exemplificar alguns assuntos relacionados a espaços, relevos, solo, etc.; nas aulas de Ciências utilizamos os costumes e cuidados com o corpo, o uso de plantas medicinais para exemplificar assuntos sobre saúde, nas aulas de Arte, utilizamos a dança, a música, a pintura corporal, para falar de expressões artísticas e culturais, nas aulas de História, solicitamos pesquisa com os índios mais velhos, para conhecer um pouco sobre a historicidade do nosso povo. Para todas atividades, bem como estas exemplificadas, os professores constroem projetos que pode ou não ser interdisciplinar, projetos estes discutidos nas formações continuadas, onde as trocas de experiências e vivências no ambiente educacional são essenciais para o sucesso neste processo de aprendizagem. Quando preparamos a formação em serviço, pensamos em tudo, nos teóricos que vão direcionar a formação bem como nos recursos e materiais didáticos que disponibilizaremos para os professores utilizarem”. (EDUARDO, 2018).

A EEI foi criada pelo governo do estado de PE em 2002, baseado na Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena nas escolas. Hoje, o Estado possui 142 escolas indígenas e contempla 13.262 estudantes e 1.498 professores indígenas. O Governo do Estado vem investindo nas escolas indígenas, mesmo de forma lenta, na tentativa de garantir um processo de ensino e aprendizagem que busca a inovação e valorização dos povos índios e sua inserção na sociedade sem perder seus valores e culturas, no entanto, tais ações caminham a passos lentos, pouca atenção, porém, as luta dos povos indígenas continuam.

Na Escola da Aldeia de Cimbres, a educação é um ponto forte e marcante para o desenvolvimento local. O povo Xukuru, possui uma história de luta por respeito, demarcação de terras, contra estereótipos e pelo não esquecimento da sua história e tradição. Os povos indígenas do Brasil, de modo geral, traçam uma batalha secular em prol dos seus direitos básicos, como moradia, saúde e educação e cidadania.

Neste cenário, o professor índio em formação inicial ou continuada é desafiado a repensar as relações entre a escola, a comunidade e a sociedade, afirmando sua identidade e construindo sua profissionalidade num ambiente complexo frente a realidade. Este educador tem o desafio de ensinar os conteúdos na matriz curricular, articulando com as novas demandas de uma sociedade cada vez mais exigente, no entanto, não pode deixar de valorizar o saber que o índio carrega em sua ancestralidade, na história de vida. O educador é o articulador entre a escola, a aldeia e a sociedade.

O Cacique Marquinhos, líder do povo Xukuru diz que os índios sofreram com a violência e a desigualdade, para ele a escola é um espaço ideal, por meio dos professores que conhecem a história do seu povo, para minimizar os problemas enfrentados pelos povos indígenas

“Sofremos muita desigualdade que afetaram nossas famílias, nosso povo de forma geral, sofrem com o preconceito e a escola antigamente, não valorizava nossa cultura, não ensinava sobre nossa história, nosso modo de encarar a vida. Os professores hoje, são índios, conhecem sobre nossa cultura, sobre nossos antepassados, sobre a forma como fomos educados e explorados. Assim, fica mais fácil eles ensinarem aos nossos filhos sobre a luta, sobre ser guerreiro, a igualdade, sobre o mundo de hoje, com tanta tecnologia e nós precisamos acompanhar isso sem desvalorizar nossas crenças e culturas. Trabalhamos por igualdade e por respeito na sociedade”.(2018).

Diante destes relatos, atualmente, surge um novo perfil, o índio é índio pelo sentimento de pertencimento a sua cultura, no entanto, domina ou deseja dominar tudo o que a tecnologia e as demandas do mundo moderno têm a oferecer.

Neste desejo, os professores indígenas, por meio de lutas durante séculos, conquistaram também o direito à formação específica. Dentre estas conquistas, está o curso de licenciatura intercultural, destinado à formação dos professores e das professoras indígenas que atuam na educação básica, particularmente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas indígenas.

No ano de 2009, no estado Pernambuco, surge o curso de Licenciatura Intercultural no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), na cidade de Caruaru. Implantado por meio de um projeto do Ministério da Educação (MEC) e envolve

várias etnias do estado. Este curso de Licenciatura Intercultural do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) foi construído com base nos marcos regulatórios em vigor na UFPE e no Brasil, bem como nas determinações e orientações oficiais para formação de professores e professoras, em específico, professores e professoras indígenas.

Neste entendimento, o curso fortalece e promove melhorias na formação dos professores, tornando-os mais ativos, atuantes, participantes e seguros para lidar com as demandas próprias da educação, no entanto, ainda deixa a desejar no que concerne à demanda dos povos índios para formação docente de nível superior. Muitos professores índios não estudaram em uma escola indígena, como acontece hoje com a maioria das crianças indígenas do país. Apenas os conhecimentos básicos eram ensinados.

Atualmente, a situação é diferente, agora existem escolas dentro das terras indígenas, com a formação docente específica, os professores capacitam-se para ministrarem aulas para os alunos. Isso é inovador e gera um fortalecimento de valores e retorno para a aldeia. O educador é o profissional responsável pela promoção do diálogo entre os etnossaberes e o saber científico, mas antes de tudo, é um revitalizador da cultura indígena.

Os cursos universitários, não faziam parte da cultura do povo Xukuru houve a necessidade de adaptações, esforços conjuntos e dedicação. A formação específica para estes educadores gerou benefício, fortalecimento e melhorias para educação das crianças desta comunidade. Novas experiências foram agregadas as práticas pedagógicas. Durante o curso, os educadores tiveram acesso a novas ferramentas metodológicas e material didático que corroborasse com uma educação pautada na qualidade, na modernidade e na integração com o mundo tecnológico, sem, contudo, deixar de valorizar a cultura dos índios e os saberes de sua etnia, tão fortes e presentes na vida cotidiana dos estudantes.

Assim, a formação dos educadores indígenas, além dos benéficos comprovados, para alunos e professores, é uma forma de assegurar uma ação que promova aprendizagens significativas e efetivas. No entanto, é preciso investir na formação continuada, considerando que a mesma deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente e deve ser realizada ao longo da vida profissional dos educadores.

Professor Guilherme, destaca a relevância do processo de formação durante a vida profissional dos educadores, uma vez que é uma forma de acompanhar a evolução de uma sociedade da era da comunicação, rapidez, informação e de avanços científicos e tecnológicos.

“É o educador que busca a evolução constante das suas competências. Apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, é importante que os alunos estejam em constante contato com o que acontece na sociedade de forma geral, ou seja, seja capaz de viver e conviver na sua comunidade e no mundo diferente do seu”. (GUILHERME, 2018).

No processo educacional nas aldeias indígenas, é preciso manter o equilíbrio, o professor é o mediador entre a valorização e reafirmação das identidades étnicas, seus costumes, crenças e direitos preservados, assim como viabilizem que seus alunos possam ter o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades sejam elas indígenas ou não.

As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas, intensificou essa necessidade ou até obrigatoriedade dos professores formar-se continuamente, uma vez que, precisa lidar com novas gerações, por muitas vezes, interativas, inquietas e curiosas. Na aldeia de Xukuru não é diferente, os educadores lecionam atendendo a cultural local, as questões ambientais, as crenças, religiosidade dos índios, ao mesmo tempo que, inova com novas metodologias em atendimento ao mundo informatizado e globalizado, que é uma tendência mundial.

Embora a continuação da formação se constitua numa necessidade crescente do cotidiano do profissional da educação, um aspecto que nos chama a atenção é a dificuldade para entrar em programas de pós-graduação, principalmente naqueles que são *stricto sensu*.

A professora Alimira diz que:

“Além das dificuldades nas provas que abordam questões completamente descoladas da prática docente, ainda encontramos obstáculos para a dedicação quase exclusiva de tais programas, que exigem do aluno um tempo que ele não tem, haja vista que muitos de nós, professores, somos chefes de família e precisamos trabalhar, sendo excluído, dos programas antes mesmo de começar”. (2018).

Os cursos de pós-graduações são vistos como grandes aliados dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente dando novo significado às práticas pedagógicas.

Sobre dificuldade apontada pela educadora Almira, é encontrada também por diversos educadores não índios, considerando que os processos seletivos para ingresso nos programas de pós-graduações, estão cada vez mais concorridos. Essa realidade se dá pelo fato de existir uma maior exigência por especialização em um mercado de trabalho a cada dia mais disputado, o número de candidatos nos processos seletivos só tem aumentado.

Embora tenha havido criações das políticas de ações afirmativas que decorreram da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, e continuação de suas formações, ainda existem escassas possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Houve ênfase dos programas de ações assertivas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência ou continuação de seus estudos de nível mais elevado, “se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem” (Paulino, 2008, p. 148)

Existe a necessidade, aos professores das escolas indígenas, de apoio concomitante ao ingresso e continuidade dos estudos, uma vez que os mesmos possuem singularidades, dificuldades, muitos professores que são alunos, “têm um perfil muito próprio, diferente dos acadêmicos que as universidades públicas estão acostumadas a receber” (Novak, 2007, p. 132).

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido apenas no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência. Nesse sentido, os pesquisadores apresentam uma série de argumentos que justificam a preocupação com o momento inicial do percurso, que é o período com os maiores índices de desistência.

Segundo os autores, são alunos muitas vezes com idades acima da média e com condições econômicas, culturais e históricas diferenciadas. Possuem

também particularidades regionais e formas coletivas de organização (Pereira, 2011). Por tais motivos, destacamos a necessidade das universidades que recebem estudantes indígenas, além de ampliarem suas ações, qualificarem as já existentes e assim oportunizar o acesso destes professores aos seus programas de pós graduações, considerando que estes educadores, assim como os demais, necessitam de constantes atualizações, para atender com competência e conhecimento a geração do momento em constantes construções e desconstruções.

6.6 CATEGORIA 6 - O contexto da supervisão pedagógica na escola indígena

O papel do supervisor é importantíssimo no contexto educacional. Outrora, o supervisor atuava apenas garantindo a eficiência escolar através da inspeção dos docentes. No entanto, outras atribuições surgiram a essa profissão, cujo objetivo principal é o de propiciar aos indivíduos uma educação de qualidade, que o forme como ser humano livre e ciente dos seus direitos e deveres na sociedade.

O trabalho pedagógico do supervisor é participar ativamente para construção de uma escola dinâmica, voltado para ações humanizadoras, devendo cooperar com mudanças construtivas no processo de ensino e aprendizagem e assim, tornar possível a interação da escola com a comunidade, promovendo uma sociedade capaz de reivindicar melhorias que acarretem e oportunidades de ampliações na qualidade de vida. Uma das oportunidades de realizar tal trabalho, acontece por meio de projetos educativos, que visam, principalmente, dinamizar as atividades escolares, maximizar a aprendizagem e estreitar a relação com a comunidade.

Na escola em tela, alguns projetos foram realizados, dentre eles, destacamos seguintes: Xicão Xukuru (Guerreiro da Paz) e Projeto Sementes de Leitura. De acordo com Adjailson, é importante o trabalho com projetos pedagógicos porque os mesmos oferecem inúmeros benefícios para comunidade escolar. Indagado sobre estes benefícios, o supervisor diz que:

“Os projetos realizados na escola aumentam a participação dos alunos, estimulando o dinamismo na aprendizagem além de desenvolver um conhecimento de forma cooperativa, motiva os alunos e consequentemente melhora o desempenho escolar”. (2017).

De fato, o trabalho com projetos educacionais propicia atividades cooperativas, os alunos se envolvem de forma particular e coletiva e isso promove ganhos significativos nas relações entre os sujeitos participantes. Os estudantes que participam de projetos nas escolas tornam-se comprometidos com as atividades, responsáveis com suas escolhas e decisões e aprendem de forma significativa e viável a sua realidade.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas possuem um aspecto interessante, qual seja a função social da escola, pois é na instituição de ensino que se constrói conhecimentos e com isso desenvolvem-se melhores condições de vida, saúde, lazer, trabalho, é na escola que acontece a socialização entre os sujeitos.

A LDB 9394 garante educação para todos e dá liberdade às escolas no artigo nº14 de construírem seus projetos pedagógicos de forma democrática e com isso o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Sobre os ganhos por meio de projetos educacionais, o aluno Paulo manifesta que:

“Nos projetos que participei e ainda participo na escola, construímos muitos conhecimentos, trocamos experiências, pesquisamos nos livros e com as pessoas da comunidade. Foi importante aprender desta forma, nos faz valorizar nossos povos, conhecer suas histórias de lutas para que hoje possamos ter uma escola dentro da Aldeia. O projeto sobre Xicão Xukuru permitiu que viajássemos na história, conhecemos um pouco mais sobre nossos ancestrais, como viviam e se relacionavam com a natureza e com o mundo”. (2017).

O projeto Xicão Xukuru (Guerreiro da paz), tem como objetivo resgatar a memória deste povo tendo como exemplo a vida e a obra do maior líder deste povo o cacique Francisco de Assis Araújo (Xicão), que foi assassinado em maio de 1998 a mando dos fazendeiros invasores das terras indígenas. Também trabalha pelo resgate e conservação da identidade cultural, espiritualidade e respeito pelo índio no Brasil. Desta forma, o projeto significa uma transformação para os alunos, eles aprendem a compreender sua história por meio da realidade social em que vivem.

Outro projeto desta instituição é o Semente de Leitura, que visa desenvolver a leitura e interpretação de textos e o hábito de lê, por parte das crianças alunas das séries iniciais, dos adolescentes e jovens de todas as etapas e modalidades de ensino oferecidas pela escola.

De acordo com Eduardo, tal projeto tem o intuito de desenvolver os quatro pilares da educação: Aprendendo a ser, a conviver, a fazer e a conhecer.

“O trabalho com projeto Sementes de Leitura traz inúmeros benéficos para alunos, professores e comunidade escolar, pois permite que os estudantes aprendam a trabalhar em equipe, despertem o gosto pelo hábito da leitura e da interpretação, estimula a autoconfiança e desenvolver inúmeras habilidades como resolver problemas, saber se comunicar e expressar com o outro. Para os professores, são novas oportunidades de promover situações didáticas dinâmicas que estimulam a aprendizagem e quanto a comunidade, é uma boa maneira de apoiar os trabalhos dos docentes e discentes, de estreitar a relação com a escola e acompanhar o desenvolvimento educacional de seus filhos, estimulando-os a superar desafios”. (2018).

Neste sentido, o trabalho com projetos proporciona uma participação coletiva e de cooperação entre os envolvidos, a escola como promotora da cidadania é um espaço para construção, ampliação de conhecimentos e de convivência social. É na escola que as relações pessoais acontecem por meio do exercício da democracia.

Sobre o apoio da equipe pedagógica aos projetos escolares, os supervisores explicitam que:

“Nosso trabalho é de suporte pedagógico aos envolvidos nos projetos escolares, ou seja, incentivamos o trabalho, buscamos apoiar em todos os sentidos, seja logístico, buscando materiais e recursos pedagógicos para serem utilizados, mediante, palestrantes, apoio da comunidade e da SEDUC”. (ADJAILSON, 2017).

O supervisor/coordenador Eduardo complementa que:

“Em meio a tantas dificuldades que os educadores encontram com ausência de recursos adequados para suas atividades com os alunos, procuramos minimizar estas dificuldades. Não é fácil, mas sempre estamos motivando-os, procurando atender as demandas que eles necessitam, cobramos apoio e recursos das autoridades responsáveis pela educação do estado, é um trabalho duro, mas no final sempre os projetos trazem resultados positivos, que, para nós é a satisfação do professor no trabalho realizado e a aprendizagem dos alunos, o enriquecimento no conhecimento e pôr fim a confiança da comunidade escolar. Então, nosso trabalho é de incessante nos projetos, vai desde a idealização, construção da estrutura, montagem, divulgação, apresentação, culminância e avaliação”. (2018).

Neste sentido a supervisão, dentre tantas outras responsabilidades, objetiva otimizar relação de ensino e aprendizagem que norteia todo o processo de educação. Se pudéssemos simplificar e atribuir a esse profissional um papel mais claro, poderíamos dizer que o supervisor é a pessoa que colabora e aprimora todo o processo de aprendizagem da escola. É um profissional de visão ampla, que entende como funciona todo o processo escolar e que tem autocrítica para descobrir onde ele deve ser melhorado, assim, é relevante afirmar que a supervisão é essencial para que a instituição de ensino caminhe corretamente e consiga oferecer tanto a alunos como aos professores, condições propícias para ensinar e aprender.

A interação do supervisor com a dinâmica escolar perpassa por ações de interação com os educadores, com a finalidade de mediar questões educativas no cotidiano da escola. É essencial o trabalho deste profissional na formação continuada dos docentes, uma vez que viabiliza melhorias nas práticas educativas, que por sua vez, são construções sociais que brotam das experiências cotidianas do trabalho realizado entre educadores e educandos, as quais não se encontram inertes nem estagnadas, mas em constante movimento. Elas são construídas e reconstruídas cotidianamente na trajetória de vida de cada sujeito. Dessa forma, os saberes docentes acontecem em diferentes momentos e contextos.

Ao tratar dos saberes dos professores, Tardif (2002) compartilha da seguinte ideia:

“Os próprios professores, no exercício de sua prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiências individuais e coletivas sobre a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer de saber ser”. (p.38).

As construções coletivas envolvem um processo de reciprocidade entre quem ensina e quem aprende, entre supervisor e professor, entre aluno e professor. É indiscutível a importância da formação em serviço dos docentes, as aprendizagens acontecem por meio de construções coletivas e troca de experiências e o supervisor pedagógico é figura importante, considerando que promove, por meio de suas ações, uma reconstrução de práticas, pensando nas

vivências individuais e coletivas dos docentes, suas trajetórias e formação profissional.

Para Adjailson, a formação continuada em serviço é imprescindível para melhorias na atuação profissional:

“Não podemos limitar a compreensão a respeito da formação e das práticas dos educadores apenas à formação adquirida nas universidades. É necessário compreender que o professor, na sua prática diária, também produz conhecimentos legítimos para o exercício de sua profissão, os quais se fundamentam no trabalho constante que realiza no seu espaço de atuação, ou seja, os educadores se reinventam nas atividades escolares, nas dinâmicas da escola, na troca de experiências com os demais colegas, com a comunidade escolar.” (2017)

Neste pensamento, é pertinente inferir que existem infinitudes de práticas educativas, saberes que são construídos e consolidados ao longo dos anos, tanto pelas aprendizagens formais, adquiridas nos cursos de formação de professores como os saberes adquiridos na comunidade que fazem parte.

Sobre essa questão, procuramos entender de que forma os ensinamentos ancestrais, são associados às práticas pedagógicas nas escolas indígenas e de forma os supervisores promovem a formação em serviço dos educadores que orientam.

Eduardo compartilha que:

“Existem práticas educativas que, de fato, são associadas aos conhecimentos ancestrais. Por meio dos costumes e tradições, os ensinamentos e experiências são repassados na educação escolar indígena. Os mais velhos, os idosos da aldeia, passam seus conhecimentos para os mais jovens e com isso há uma valorização da cultura. A educação é voltada para construção do futuro, de forma responsável e humana (...). Bom, enquanto supervisores, promovemos formações continuadas, em serviço, onde, por meio de discussões, trocas de experiências, estudos teóricos e estreitando a relação com a comunidade e com os ensinamentos dos mais velhos, conseguimos novos conhecimentos, valorização de identidade e dos históricos tão presentes no dia a dia dos povos indígenas”. (2018).

Os índios possuem uma relação íntima com sua ancestralidade, com suas crenças e saberes históricos. Respeitam seus mitos, a natureza e sua identidade. Neste entendimento, promover uma educação de valorização da história indígena é manter viva sua cultura e tradições. Para tanto, é imprescindível que as atividades sejam fortalecidas por práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, assim como nas aldeias.

Conhecer os diversos valores e significados da aprendizagem indígena é pressuposto essencial na formação docente, seja ela inicial ou continuada. É preciso que a escola e comunidade caminhem juntas na formação dos estudantes índios, celebrando cada conquista. É papel da escola, por meio de uma educação que respeite a história, dar sentido a educação formal indígena, congregando significados nos aspectos da política, das religiões, mitos, rituais, danças, músicas, fundamentos da língua, expressões de luta que garantem a existência e o reconhecimento da etnia.

Sobre os espaços para atuação docente, para colocar em prática as ações que viabilizem uma educação de qualidade, a educadora Almira diz que:

“Na escola, seja pequeno ou grande, são necessários espaços para obras literárias, livros para pesquisas, jogos pedagógicos, material para trabalhar o conhecimento científico e só desta forma podermos associar teorias e práticas. Em nossa escola, o trabalho da supervisão garante condições, mesmo que por vezes limitadas, de acesso a estes instrumentos. Os supervisores estão preocupados com a formação continuada dos docentes, para que possa acontecer, de fato, uma educação que valorize o conhecimento científico ao conhecimento tradicional indígena”. (2018).

A reflexão acima nos leva a entender, de forma mais ampla, as visões que são inerentes à prática dos supervisores escolares. Destaca-se a importância de uma boa inter-relação entre o supervisor e os professores, a fim de construam uma educação significativa, emancipadora, humanitária e transformadora.

O supervisor pedagógico deve ser conhecido como um formador, um orientador, um apoio que fortalece a ação dos professores e conseqüentemente, promova ações educativas que priorizem o desenvolvimento dos estudantes.

“Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula”. (HEIDRICH, 2009).

Tal afirmativa, nos leva a refletir e compreender sobre a evolução do conceito de supervisão, uma vez que os novos paradigmas encaminham a identificarmos que, dentre tantas funções, os supervisores pedagógicos são essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Sua atuação refletirá na aquisição do conhecimento dos alunos, uma vez que o mesmo, na sua relação

com o professor, será o facilitador para desenvolver novas formas de ensinar e aprender.

Para Lavelberg (2009), a orientação educacional tem dever de auxiliar a escola para promover socialização, (re) construindo as ações pedagógicas e educacionais, propiciando a articulação de valores que resultem em atitudes éticas no âmbito do convívio escolar e social.

Diante desse quadro, questionamos qual é o papel do supervisor escolar para garantir um trabalho eficiente em conjunto com os professores e gestão escolar.

Eduardo (2018), diz que:

“O gerenciamento escolar deve ser visto como democrático. O papel do supervisor numa visão de gestão compartilhada e participativa é uma atuação baseada na parceria com o gestor e comunidade escolar, com liberdade de expressão de forma responsável, compreensão, criatividade e planejamento. O funcionamento da escola depende de vários fatores, entre eles está o estilo de gestão que expressa o tipo de objetivos e de relações humanas que vigoram na instituição. Se a gestão da escola é democrática, o trabalho da supervisão flui de maneira leve, somativa e agrega valores na formação docente e consequentemente dos discentes”.

Libâneo (2001, p.21) esclarece:

“Parece claro, portanto, que as características organizacionais das escolas, tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional, o nível de preparo profissional dos professores etc., são determinantes da sua eficácia e do aproveitamento escolar dos alunos”.

O trabalho desenvolvido pelo supervisor e pela gestão não pode nem deve ser de forma impositiva, e sim, democrática, onde a tomada de decisões envolve todos os atores responsáveis pelo processo educativo, ou seja, professores, supervisores, gestão, funcionários da escola, família e comunidade.

Nérici (1978), nos fala que o supervisor é o gestor democrático caracteriza-se pela habilidade de respeitar a individualidade dos seus companheiros de trabalho, estimular a iniciativa e criatividade dos professores, e, aplicar possíveis normas de relações humanas, estimulando o espírito de grupo entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

A supervisão escolar tem como principal finalidade o aprimoramento ou aperfeiçoamento de todos os processos que envolve o ensino e a aprendizagem, permitindo que todos que fazem parte da comunidade escolar participem ativamente de todas as decisões, no sentido de um trabalho cooperativo e democrático.

Adjailson enfatiza que

“O supervisor precisa ser um empreendedor, a atuação do mesmo deve ser orientadora, ela deve ser encarada com reconhecimento de sua necessidade para melhoria da atuação dos professores. Precisamos, enquanto supervisores, promover formações continuadas em serviço, para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, atualização dos profissionais e acima de tudo, enquanto escola indígena, uma formação que respeite a cultura e historicidade dos índios, considerando os aspectos do passado, as lutas do presente e a visão de futuro dos nossos alunos em meio ao crescimento da modernidade. Nosso objetivo maior é a aprendizagem dos alunos, por este motivo, estamos em constantes estudos e acompanhamentos aos alunos e aos professores” (2017).

Partindo deste pressuposto, é imprescindível uma formação continuada docente que possa identificar falhas ou limitações no processo de ensino e aprendizagem, (re) conhecendo as dificuldades de atuação dos professores, as ausências de recursos pedagógicos, de materiais necessários para desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes e com isso, buscar novos conceitos e metodologias para o avanço das práticas educativas, da organização do trabalho e seu bom funcionamento para garantir o sucesso do ensino e aprendizagem e na resolução de problemas.

O trabalho do supervisor escolar requer uma organização que permita o pleno e bom funcionamento da escola, a fim de dar significados e valores ao modo de convivência dos que fazem a instituição de ensino e a comunidade que é atendida pela instituição.

Márcia educadora destaca a importância de manter a escola organizada, valorizando a cultura local, com objetivos e finalidades traçadas para um bom relacionamento com a comunidade e em consequência disso, com a aprendizagem.

“Evidentemente que a escola precisa de organização, caso contrário, não obterá o sucesso, inclusive no ensino e aprendizagem. O trabalho da supervisão, seu apoio aos professores e a forma de organizar as atividades pedagógicas, permitem ganhos significativos para

desempenho dos discentes e para construção do conhecimento dos alunos. A supervisão tem um trabalho excelente, promove a formação em serviço, mostra alternativas para que as aulas possam ser motivadoras, ajuda na construção e reconstrução das práticas pedagógicas. Nem sempre é fácil, às vezes, faltam materiais de apoio, no entanto, a forma de lidar e organizar estas situações, permite que os professores se sintam mais seguros e amparados. Isso reflete na aprendizagem. As instituições de formação docente a nível superior são importantes, mas é na formação continuada, promovida pelos supervisores, que a teoria e prática se fundem, é o momento que as dificuldades são dissipadas. e, de certa forma, podemos mostrar o quanto somos capazes de promover uma educação de qualidade”. (2018).

A forma de organizar a escola permite um olhar diferenciado, os modos de agir e conviver assente compreender a melhor forma de funcionamento da instituição. A participação de todos na promoção destas melhorias é imprescindível para o crescimento de todos os componentes da unidade educativa. Neste sentido, participar e construir alternativas que qualifiquem a educação deve ser por meio de todos que compõem a comunidade escolar. Opiniões devem ser ouvidas, analisadas para, em seguida, influenciarem ou não o trabalho pedagógico. O supervisor é sujeito importante e indispensável nessa construção de uma escola inovadora e que valorize os conhecimentos, sejam eles científicos ou próprios da cultura indígena.

Segundo Libâneo (2002, p.107), existem elementos constitutivos que são instrumentos para o sucesso das ações direcionadas na escola. Assim ele descreve tais elementos:

“Planejamento: processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los. Organização: Atividade através da qual se dá a racionalização de recursos, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado. Direção/Coordenação: Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola. Formação continuada: Ações de capacitações e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competências suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente. Avaliação: Comprovação e avaliação do funcionamento da escola”.

O supervisor escolar é, sem dúvidas, o sujeito mediador destes elementos descritos por Libâneo, consciente disso, a escola terá pleno benefício para promover uma educação pautada na qualidade e compromisso com o aluno e sua formação.

A supervisão pedagógica é responsável pela análise e orientações das diversas atividades da escola, deve adotar estilos de liderança eficientes e

eficazes, preocupando-se com o equilíbrio entre os que fazem parte da comunidade escolar. Cabe a este profissional, identificar as necessidades para o desenvolvimento e condições necessárias para que o aprendizado aconteça, seja contínuo e respeite os saberes étnicos dos alunos indígenas.

Mas afinal, qual é o objeto de trabalho do supervisor escolar? Um trabalho de pesquisa, por si só, não poderá responder este questionamento sobre as diversas ações do trabalho do supervisor. A educação é um processo dinâmico, e sistemático, vive em construções e desconstruções constantes, para responder isso, é preciso um processo de reflexão-ação-reflexão sobre a atuação da supervisão no interior da escola. A supervisão escola contínua e o supervisor é um dos principais líderes do processo educativo, ou seja, é um dos grandes responsáveis pela melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Adjailson destaca que o supervisor é um parceiro no processo educativo.

“É preciso uma compreensão na prática do supervisor. Fortalecemos de fato o processo de ensino e aprendizagem. A nossa escola é formadora e isso não se dá apenas pelo supervisor, buscamos parcerias com nossos professores. Um exemplo disse é quando determinado conteúdo é dominado por um de nossos educadores, que passa a ser também um formador, uma troca de experiência positiva. E nessa troca, os educadores vão se envolvendo, aprendendo e construindo significativamente”. (2017).

É imprescindível estabelecer vínculos na equipe, tais ações permitem potencializar os talentos e conhecimentos do grupo e, consequentemente favorecer o diálogo e a construção. Como articulador e promotor da formação docente, o supervisor escolar se assemelha a um regente, conduzindo sua equipe, propondo o sentimento de união e participação do grupo que lidera. Este profissional, conhece as necessidades da comunidade que a escola atende, conhece os limites e avanços de seus alunos bem como deve atender as necessidades formativas dos professores a as exigências do currículo escolar.

Borges afirma que:

“O contato com alunos, professores, com os demais agente escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc”. (2004, p. 203).

A troca de experiências saberes, em meio a atuação profissional, se constitui, talvez, como uma importante fonte de aquisição de novos conhecimentos. É no “chão” da escola, nos diversos momentos de trocas e nas mais diversas situações, que as práticas pedagógicas são renovadas.

Assim, continuamos indagando ao supervisor Eduardo, sobre os ganhos entre docentes, com as trocas de experiências, o qual responde sobre os desafios de sempre dar continuidade ao processo formativo em serviço, com foco nas estratégias para melhorias na qualidade de ensino.

“As dificuldades de aprendizagem existem em todas as turmas, em todos os níveis e etapas do ensino. Precisamos ter um olhar diferenciado e trabalhar costurando estes desafios. Já tivemos formações, por exemplo, sobre a psicogênese da língua escrita, sobre a gestão da sala de aula, dentre outros temas. Nossos colegas professores, que conhecem o assunto passam a ser os formadores dos colegas, e com isso são discutidos estratégias, acordos, apoios, além de construir conhecimentos. Esse é o foco, entender a escola como um todo que se preocupa com o fazer pedagógico”. (2018).

O estabelecimento de vínculos em equipe é um fator marcante que vem a contribuir com ganhos na dinâmica e motivação para maximizar a qualidade do ensino e com isso, proporcionar qualidade na aprendizagem dos estudantes. O trabalho da supervisão, é, além de articular, incentivar a troca de ideias e o compartilhamento de saberes, organizando grupos para estudos, seja com os educadores mais e os iniciantes. As situações didáticas aplicadas em sala de aula e compartilhadas entre os docentes permitem novas ideias e formas de reflexão na atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com as realidades apresentadas neste trabalho foi possível verificar a grande relevância da educação nesta comunidade indígena. Uma educação que enfrenta dificuldades históricas, desde o processo de colonização até os dias atuais. Muitas coisas mudaram nestes percursos, ganhos aconteceram após décadas de descaso com a educação dos índios no Brasil. Tais avanços decorreram de lutas para que a legislação brasileira pudesse atender a demanda educacional nas Aldeias espalhadas pelo país.

Os índios enfrentaram e ainda enfrentam situações críticas quando se trata da educação de seus povos. Mesmo frente a inúmeras dificuldades e desafios, não desistem de buscar melhorias educacionais para suas crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas públicas em todas as etapas e modalidades do ensino.

É pertinente destacar, em meio às conquistas e avanços na esfera educacional, reconhecendo as mudanças que ocorrem com a interação real entre a vida indígena no campo brasileiro, marcada por elementos singulares de ruralidade e conhecimentos étnicos e o compartilhamento de diversos elementos próprios da vida tipicamente capitalista ou com o homem branco, ou seja, os processos e incorporação de tecnologias na vida cotidiana dos índios, na organização do trabalho e no conhecimento científico.

Esse destaque considera que as transformações vividas por indígenas brasileiros, acontecem especialmente dentro das instituições de ensino, na relação com o mundo fora das aldeias, na convivência com o outro e com os recursos tecnológicos e científicos, no entanto, sem deixar de lado os saberes adquiridos por meio de suas histórias, suas crenças e ancestralidade.

A organização do trabalho nas escolas indígenas perpassa por mudanças na legislação brasileira, onde podemos destacar a Constituição de 1988 e a LBD de 1996, que trazem modificações de acesso as escolas por alunos índios, bem como programas e projetos voltados para uma educação específica nas instituições de ensino indígenas, respeitando seus costumes e cultura e atendendo necessidades particularidades destes povos, a exemplo da promoção de uma educação bilíngue e multicultural.

Para tanto, foi preciso superar as dificuldades, dentre elas, modificar o currículo educacional para que fosse possível atender a um modelo de educacional específico que pudesse atender as demandas próprias destas instituições indígenas, sem, contudo, esquecer a matriz curricular da base nacional comum para todas as escolas brasileiras. Reformular o currículo foi essencial para promoção de uma educação pautada no respeito aos conhecimentos étnicos destes povos, os etnossaberes e ao mesmo tempo a inserção do conhecimento tecnológico e científico, tão peculiar na educação e sociedade moderna. Para tanto, foi preciso superar o pensamento evolucionista que “obrigava” de certa forma, os povos indígenas a uma educação tipicamente comum, com assimilação obrigatória a conteúdo sem significados a realidade dos índios, ou seja, um apagamento étnico dos conhecimentos ancestrais.

Ao se falar em currículo, é necessário trazer a temática da formação de professores, seja inicial ou continuada, para que os mesmos possam trabalhar, em suas aulas, as especificidades da organização social dos índios, suas expressões culturais, conhecimentos prévios e ancestrais, suas formas de lidar com a natureza, com o trabalho, economia, saúde, vivência espiritual e social, ao mesmo tempo que se traz para sala de aula, os conhecimentos científicos e tecnológicos, tão pertinentes no mundo globalizado e informatizado, uma vez que, embora os índios vivam em suas aldeias, eles necessitam do contato com os demais sujeitos e com os serviços prestados por uma sociedade diferente da sua.

E foi exatamente na formação dos professores que pudemos identificar inúmeras dificuldades e continuação de ausência dos poderes públicos para resolver tais problemas. Faltam recursos para uma formação contundente, faltam materiais pedagógicos, pessoas que promovam uma formação diferenciada para atender as necessidades dos professores e alunos da instituição pesquisada. No entanto, embora haja tamanha dificuldade, destacamos o papel essencial dos supervisores escolares e das lideranças indígenas, desde o Cacique aos demais líderes comunitários. O papel destes sujeitos é essencial na busca de melhorias para escola indígena, eles buscam, lutam reivindicam, criam seus encontros pedagógicos e fazem a formação de educadores acontecerem. O papel dos líderes comunitários, assim como dos educadores, é intenso e referenciam-se na ideia de promover uma educação

diferenciada para suas crianças, jovens e adultos, sem, contudo, esquecerem os conhecimentos étnicos que eles denominam de “ciência dos índios”.

O trabalho da supervisão pedagógica merece um destaque neste momento de reflexão em face de tudo que foi vivenciado. Embora exista a ausência do poder público, dos passos lentos das políticas educacionais para atender as necessidades dos povos índios, existe também uma força de vontade, um querer fazer destes personagens, que indubitavelmente promove uma educação pautada no respeito pelos etnossaberes, às tradições e culturas destes povos, ao mesmo tempo em que inter-relacionam os conhecimentos étnicos aos científicos.

Os sujeitos desta pesquisa de cunho qualitativa puderam responder de forma direta e indireta todas as problemáticas apresentadas durante o trabalho de campo. Neste cenário, os estudantes do 6º e 7º anos, descreveram a importância do trabalho dos professores no que concerne a associação dos conhecimentos étnicos dos estudantes aos conhecimentos formais, trabalhados na escola por e meio dos livros didáticos, das salas de recursos tecnológicos, no entanto enfatizam a importância das aulas que promovem a pesquisa de campo, na comunidade em que vivem e o quanto tal atividade permite aos mesmos conhecerem um pouco mais sobre seus ancestrais, suas histórias e modo de viver. Os alunos relataram como acontecem as múltiplas aprendizagens, seja no seio da comunidade onde nasceram e cresceram ou na escola onde estudam, o mais importante é que conseguem associar o conhecimento científico aos etnossaberes, aquilo que vivem na vida prática e na vida acadêmica e isso tem a ver com a construção da identidade dos jovens estudantes índios. Essa identidade permite que os jovens expressem e divulguem aspectos da sua cultura, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia.

A escola pesquisada tem uma boa estrutura física, administrativa e pedagógica, e também um significativo número de alunos frequentando as aulas, no entanto, foi possível perceber a falta de materiais pedagógicos como livros, revistas, jornais, dentre outros, que pudessem servir de acervo bibliográfico, um suporte a mais para ministração das aulas.

A ausência do poder público é percebida na morosidade da SEDUC no que diz respeito à realização de formação continuada de professores indígenas, bem como a falta de materiais específicos para o ensino desta temática. Embora

a UFPE tenha formado turmas para licenciatura de professores índios, não foi suficiente para atender a demanda dos profissionais da educação indígena. O COPIPE vem lutando para minimizar as dificuldades enfrentadas no que concerne a capacitações e formações em serviços dos professores índios.

No período em que estive próximo dos professores, atores desta pesquisa, nos diálogos informais e nas entrevistas, percebemos a grande dificuldade que ainda sofrem em face da inserção de um currículo mais específico, que trate da temática indígena e da realidade das comunidades dos índios. O desejo é que possa incluir no currículo oficial os estudos dos saberes indígenas. No entanto, mesmo com estas dificuldades, os educadores buscam, paulatinamente, mudanças em suas práticas pedagógicas a fim de associarem os etnossaberes aos saberes científicos que fazem parte do currículo oficial da base nacional comum.

Perante as dificuldades encontradas no espaço da escola indígena, a influência e suporte do supervisor escolar são imprescindíveis para melhorias do processo de ensino e aprendizagem. A supervisão é uma ferramenta vital para implantação das propostas pedagógicas e facilitam às dinâmicas do trabalho docente, os supervisores são responsáveis pela busca do material pedagógico que possa atender o trabalho dos docentes, bem como promover encontros para formação em serviço dos professores e assim como é o elo entre a comunidade e a escola. É na supervisão escolar que começam as implantações de projetos educacionais que envolvem toda comunidade escolar com o intuito de promover melhorias na educação destes estudantes, de todas as idades e modalidades de ensino.

Os professores, apesar de tantas dificuldades, enfatizam a importância da presença dos supervisores para aprimoramento do trabalho docente, uma vez que, por meio destes profissionais, os educadores conseguem realizar atividades coordenadas e planejadas, visando atingir os objetivos traçados para que a aprendizagem dos estudantes ocorra com o sucesso desejado.

É importante destacar que, lecionei nesta instituição há tempos atrás e que embora já não trabalhe mais nesta escola, tenho acompanhado mudanças na instituição, reconhecendo como ex-professora e hoje uma amiga da escola, que está ainda muito distante do que se espera para excelência em educação aos povos índios. Entretanto, não posso deixar de registrar que apesar de tantas

dificuldades o que mais me impressionou e ainda impressiona neste povo, é a garra, o empenho e dedicação de todos os envolvidos na educação, seja, professores, supervisores/coordenadores, Cacique, líderes comunitários e até mesmo os alunos, que não se cansam de em realizarem com êxito uma educação de qualidade e para isso, promoverem as formações continuadas dos docentes. Da mesma forma falo da boa vontade e empenho dos professores, em especial, a professora de ciências biológicas, em que observei pessoalmente em sala de aula a dedicação e o esforço em trabalhar os etnossaberes indígenas aproximando-os com o saber científico.

Entendo que este estudo foi de grande relevância para mim enquanto pesquisadora, para a comunidade envolvida e para futuras pesquisas em face da educação indígena, dos etnossaberes e dos saberes científicos, no entanto, é um estudo inicial que merece aprimoramento e um maior olhar para educação dos povos índios.

Minha proposta é para reflexão e um olhar mais aguçado para educação indígena. Precisamos de maiores investimentos nesta área, melhorias nas políticas públicas que atendam as especificidades dos povos índios. É preciso adotar um papel atuante para construção de uma prática ativa na EEI, sabemos da necessidade de parcerias, pois a educação indígena requer desafios para enriquecimento da aprendizagem, a escola precisa ser sempre um ambiente prazeroso, motivador, de pesquisa, investigação, que permita ser o aluno o construtor de um novo saber sem, contudo esquecer os saberes da sua etnia deve ser uma educação que valorize o saber científico e os etnossaberes e com essa interação, estes estudantes tornem-se hábeis para interagir de maneira crítica, ética e inovadora na sociedade de modo geral e poder levar sua cultura, crenças e costumes em todos os lugares que se fizerem presentes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: Editora Unesco, 2006.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior**. In: TAVARES, José e SANTIAGO, Rui A. (orgs). Ensino superior (in) sucesso académico. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão. Porto: Porto, 2005.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

_____. **Um novo olhar sobre a docência universitária**. In: d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line. http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes_artigos.htm26deagostode2016.

_____. **Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Ed. Pedagogo. (2008).

ARROYO, M. G. **Os educandos, seus direitos e o currículo: documento em versão preliminar**. Secretaria de Educação Básica (org.). 2006.

ARROYO, MIGUEL G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBOSA, ANA MÃE (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de educação, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. (1994).

BRANDÃO, Carlos Henrique. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.19, 1999.

_____. Constituição. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. (2006).

_____. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, Processo: 23001-000197/98-03 e 23001-00263/98-28 de 1999a. Parecer nº 14. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: maio 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. 437p.

_____. Ministério da Justiça, Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559, 16 de abril de 1991. **Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/>. Acesso em: maio 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: junho 2016.

_____. (MEC). **Referencial Curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: junho 2016.

_____. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 47 p.

_____. Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil**. Disponível em:

http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/educacao_indigena.htm. Acesso em: junho 2016.

_____. **Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena**, Brasília, ano 14, n.63, p. 175-187, jul./set. 1994

_____. (MEC). **Documento Final Da I Conferência De Educação Escolar Indígena**. Luziânia / GO, 16 a 20 / 11 / 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. Ministério do Turismo. Turismo Cultural: orientações básicas/ Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação –Geral de Segmentação -3. ed.- Brasília: Ministério do Turismo,2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRUNO, Eliane B.G.; ALMEIDA Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H.S.(orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Loyola, 2009.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. **Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas**. Educação e Realidade, Porto Alegre v.41, n.3, p. jul./Set., 2016.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura**. Documento em versão preliminar. 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. In: M. Carneiro da Cunha. *Culturas entre aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009, p. 301- 310.

CARNEIRO DA CUNHA, M; VIVEIROS DE CASTRO, E. **Vingança e temporalidade: os Tupinambá**. In: M. Carneiro da Cunha. *Culturas entre aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009, p. 77-99.

CARTER, J. **Colaboração ou plágio: o que acontece quando os alunos trabalham juntos**. New York: ACM Press, 1999.

Cavalcante, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação. 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indígena no século XIX**. Comissão Pró- Índio de São Paulo. Editora USP 1992.

DUARTE JÚNIOR, JOÃO FRANCISCO. **Por que arte educação?** São Paulo: Papirus, 1991.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41

BOSI, Ecléa. [1979] 1994. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 12ª edição. Companhia das Letras. São Paulo.

FAUSTO, C. **Fragmentos de História e Cultura Tupinambá – Da etnologia como instrumento crítico de conhecimento crítico de conhecimento etno-histórico**. In: M. Carneiro da Cunha (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.381-96.

_____. **Os Índios Antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FINO, C. N. **Uma turma da "geração nintendo" construindo uma cultura escolar nova**. In P. Dias, & C. Freitas (Ed.), *Actas da II conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação*. p. 1027-1048. Braga: Universidade do Minho. . 2001.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: ESCALLIER, Christine; V.O, Nelson. (Orgs.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53.

FIORENTINI, Dario e LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores

Associados, 1998. GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas, Rio de Janeiro: LTC Editora, 1998.

FREIRE, J. R. B. **Os Índios em Arquivos do Rio de Janeiro**. v. I. Rio de Janeiro: Nepe/UERJ, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GONÇALVES, E., MELLO, F. **Educação indígena**. Colégio Estadual Wolf Klabim. Telêmaco Borba, 2009.

GRACINDO, R. V. **Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998, p. 153-204.

GRUPIONI, LUIS DONIZETE BENZI. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

GUSMÃO, Neusa M. **Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades**. In: ponto-e-vírgula, 10: 32-45, 2011.

HEIDRICH, G. **Os caminhos para a formação de professores**. Rev. Nova Escola, [S.l.], 2. ed. 2009.

ISA – Instituto Socioambiental. **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu 50 anos**. ISA, São Paulo, 2011.

JANIS, I. L. 1982 [1949]. **O problema da validação da análise de conteúdo**. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. A linguagem da política. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

LAKATO, E; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo:Atlas, 1992.

LARANJEIRA, M. I., ABREU, A. N., NOGUEIRA, N. & SOLIGO, R. **“Referências para Formação de Professores.”** In: Bicudo, M. A. V. & Silva, Junior C. A.

(Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Contínua**. 2, (1). impr. São Paulo: Unesp, 17-50. (1999).

LAVELBERG, ROSA. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAVELBERG, C. **Como deve atuar o orientador educacional**. Rev. Nova Escola, [S.l.], 3. ed. 2009.

LÉRY, J. **História de uma viagem feita à terra do Brasil, também chamada América**. Trad. Maria Ignez D. Estrada. Rio de Janeiro: Betel, Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. Cadernos de Pedagogia Universitária. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: **a escola e a formação do pensamento teórico-científico**. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. P. 315-350.

LINCOLN, Y.S. 1995. **Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research**. Qualitative Inquiry, 1:275-289.

LOPES, ANA LÚCIA. **Currículo, escola e relações étnico-raciais**. In: CAVALLEIRO, Eliane et al. **Educação – africanidades – Brasil**. Brasília, DF: UnB/FE-CEAD, 2006.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: Editoria do Brasil, 1996.

MAHER, TEREZINHA MACHADO. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MEDINA, ANTÔNIA DA SILVA. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

Menezes, Waléria. **O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escolar**. 2011. Disponível em educacaoefeitoediversidade.blogspot.com acessado\5 de set.de 2017.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 6a. ed. São Paulo: Cortez (1994), 2002, p. 7-37.

MOREIRA, ANTÔNIO FLAVIO. **O currículo como política cultural e a formação docente**. In: SILVA, Tomaz Tadeu de; MOREIRA, Antônio Flavio. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

NÉRICI, I. G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 4 ed. São Paulo: Atlas.1978.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAES, BRUNA DA SILVA; ROSIN, SHEILA MARIA. **Arte-educação: as contribuições da arte para a formação do aluno na educação infantil**. 2011.

PAES, Maria Heloisa C. de T.; ROSIN, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir competências é viras as costas aos saberes?** @BuscaLegis.ccj.ufsc.br.[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Lboratoire Innovation, Formation, Education \(LIFE\). \(1999\).](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Lboratoire%20Innovation,%20Formation,%20Education%20(LIFE).%20(1999).)

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, L. C. B. **Estado, aparelho de Estado e Sociedade Civil**. Lua Nova. Revista de Cultura e política. N.36. 1995.

PEREZ, G. A, **Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa e educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **“Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”**. In:

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, FAPESP, SMC, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, ALCIDA RITA. **The Indigenous Movement in Brazil: A Quarter Century of ups and Downs**, Cultural Survival Quartely, Summer, 50-53. (1997).

RAMOS de OLIVEIRA, N. Educação e emancipação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectives.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica – Princípios e Práticas.** Campinas: Papirus, 2001.

RANGEL, M.; FREIRE, W. (org.). **Supervisão escolar. Avanços de conceitos e processos.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros.** Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

RIBEIRO, D. **El pueblo brasileño. La formación y el sentido de Brasil.** Mexico, D.F. Fondo de Cultura Económica. 1999.

ROSSETO, MARIA CÉLIA. **A construção da Autonomia na Sala de Aula: na Perspectiva do Professor.** Porto Alegre. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, SÔNIA REGINA SANTOS. **Formação Continuada de Professores: interfaces entre políticas públicas e autonomia do professor.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: 2002.

SCHEIBE, LEDA; BOMBASSARO, TICIANE. **Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar.** UFPE – Universidade federal de Pernambuco/CEAD Coordenação de educação à Distância da UFPE. 2015.

SCHEIBE, Leda; BOMBASSARO, TICIANE. **O papel do currículo como espaço de formação humana.** In: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SENA, Vera Olinda. **Formação do professor indígena**. Campinas: ALB, p. 105-112. São Paulo - 2003.

SENA, Ângelo. **Planejamento na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: Vozes.2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutorado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC. São Paulo: 2004.

SILVA, Maria da Penha da. **A Temática Indígena Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo das Práticas Curriculares Docentes em Pesqueira/PE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE, 2015.

SOUZA, Selma Maria Ferreira. **Saberes docentes, saberes indígenas: um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá**. Dissertação de Mestrado UFRPE. Departamento de Educação, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TEIXIRA, ANÍSIO. **A Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**.3. ed. Porto Alegre: (2005). Bookman.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS.

Aos treze dias do mês de junho de dois mil e dezessete na Escola Monsenhor Olímpio Torres, Aldeia de Cimbres do povo Xukuru de Pesqueira-PE, entrevistei o Supervisor/Coordenador pedagógico da referida Escola o **Sr. Adjailson Vieira**.

1-Fala da **pesquisadora**: Eu gostaria de saber Sr. Adjailson sobre a questão da avaliação do aluno indígena aqui na Escola. Como ocorre? Como acontece?

Supervisor: Dentro do processo de educação diferenciada do Povo Xukuru nós avaliamos o aluno no dia- a- dia, a partir dos conhecimentos da vivência com a família, na comunidade, com os conhecimentos científicos e também os conhecimentos indígenas é que o professor, durante a cada unidade que acontece sempre dos quarenta e cinco dias de aulas no ano letivo, o professor vai avaliando o aluno a cada dia, a cada momento. Dentro do sistema de educação indígena não há um calendário específico para avaliação, porque nós entendemos que todos os momentos é um momento do professor está avaliando o aluno na participação, na contribuição, vendo a aprendizagem, isto é fundamental dentro desse processo de educação indígena.

2.**Pesquisadora**: As escolas estaduais de PE quase que todas elas têm um calendário escolar específico, para questão da avaliação que dura mais ou menos de oito a quinze dias, o calendário. Esta escola, também, pertence ao governo estadual. Então vocês conseguiram, assim, a questão indígena passa ser diferenciada? Porque, no caso, se ela fosse uma escola comum do estado teria esse calendário. Quanto a questão de não ter calendário, de ter essa nova forma de avaliar é uma questão de conquista pela educação indígena diferenciada e também pela cultura dos etnossaberes aqui nessa comunidade do Povo Xukuru?

Supervisor; Sim, a legislação brasileira é muito específica, é muito aberta quando ela dá o direito dos povos indígenas, aqui no estado de PE, ou seja, no Brasil, ter seus processos próprios de ensino e aprendizagem, isso dentro da organização de nosso currículo, da proposta pedagógica da escola. Nós

entendemos que o processo avaliativo é permanente na nossa vida, então nós não avaliamos o aluno só dentro de quatro paredes, mas em todos os momentos da organização social do povo Xukuru.

3. **Pesquisadora:** Sendo assim, fica mais fácil vocês falarem sobre saberes indígenas e saberes científicos também, porque vocês usam aula passeio para que os meninos venham expressar seus próprios saberes, os professores usam temas científicos nas aulas? No caso existe este leque de aproximar o saber científico do saber popular, ou seja, dos etnossaberes indígenas?

educação escolar indígena há uma diferença da sociedade, como um todo, entender o que é educação indígena e o que é educação escolar indígena. Educação indígena é a que está voltada para a cultura, para o desempenho desse cidadão como um todo. A educação escolar indígena é aquela que se dá entre quatro paredes, que não chega ser diferente da educação do não índio. Hoje a preocupação da educação indígena específica no estado de PE e no Brasil é fazer diferença, que a educação aconteça mesmo é dentro da comunidade, nos rituais, na família, no trabalho, no dia a dia com os mais velhos é nesses rituais que está presente estes saberes, tanto os saberes científicos como os saberes indígenas naturais nos quais a sociedade está envolvida. Nós temos esta preocupação enquanto gestores da escola de formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres e não formar pessoas que se forma para elitizar esse cidadão.

4. **Pesquisadora** faz comentário: Ótimo Sr. Adjailson, más eu tenho uma certa dúvida, porque tenho visto e ouvido pessoas falando sobre o índio e o homem branco, devido participar das duas culturas. Aqui vocês falam que a escola está direcionada a formar “guerreiros”, muitas pessoas não entendem essa ideia de guerreiro, até acham que guerreiro vem de guerra. Dá para você falar um pouco do “slogan” formação de guerreiro?

Supervisor: Durante estes quinhentos anos de resistência e luta os povos indígenas coloca-se hoje no século vinte e um, para que a sociedade entenda que a luta continua, já que a escola da sociedade não índia fez com que “negar” em dizer que esse território brasileiro quem descobriu foi Pedro Alves Cabral desconsiderando que antes do ano 1.500 já existia uma população indígena que ocupava o território brasileiro. Então, é importante dizer que hoje a escola indígena do Brasil tem esse papel de reafirmar dentro da sociedade nacional a

resistência dos povos indígenas no Brasil, seja no estado de PE, seja no estado de Roraima. Mas que a luta nossa é para que quando a escola diz ser formadora de guerreiro é fazer com que esses direitos sejam garantidos e que essa identidade seja respeitada. Porque há muita discriminação e preconceito com as causas indígenas no Brasil.

Eu, enquanto supervisor/coordenador pedagógico indígena, digo que ainda é falta de conhecimento da história dos povos indígena no nosso país. Hoje a função da escola indígena e da sociedade, como um todo, é viver essa relação e esse respeito, esses valores humanos e éticos com toda sociedade indígena desse país. Então nós aqui no território Xukuru falamos que a escola é formadora de “guerreiros”. Mas, o que é formar “guerreiros”? É preparar o índio para viver em seu território ou em qualquer parte do território brasileiro e que normalmente onde ele chegar ele possa assumir sua identidade.

5. **Pesquisadora-comentário:** Muito bem, assim, é uma questão de respeito pelo índio, pela educação e valorização dos etnossaberes, da cultura e da ética do povo indígena.

Faz agradecimento: ao Supervisor/ Coordenador pedagógico, citando-o como grande colaborador em diversas pesquisas na área de educação, como monografias de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas em todo território Xukuru.

Em 21 de março de 2017, entrevista informal com **dona Zenilda Araújo** (chamada de grande mãe), esposa do cacique Xicão (Francisco de Assis), mãe do atual cacique Marcos Araújo, líder comunitária do Povo Xukuru.

Apresentação da **pesquisadora:** Eu estou aqui, sou Maria Dulcinete Freitas, aluna de mestrado da universidade da Madeira de Portugal. Estou aqui na Escola Mons. Olímpio Torres da Aldeia Xukuru, Aldeia de Cimbres do Povo Xukuru.

E aqui estou com a liderança, uma das principais lideranças que é dona Zenilda Araújo.

Pesquisadora: Dona Zenilda eu gostaria que a senhora falasse um pouco desse evento que está acontecendo agora, que a gente está participando, por sinal muito bonito, muito proveitoso, gostei bastante de ver toda essa juventude

engajada nessa luta, não é? Por uma causa nobre que é a luta pela posse da terra dos povos indígenas.

Dona Zenilda: É, a gente está aqui hoje, né, escolhemos esse momento pra explicar, pra repassar pra eles, né, a importância da luta, que é o dever de nós lideranças repassar pra eles esses saberes, pra que a luta nunca pare, porque nossa luta é eterna. Se vai os mais velhos, mas essa juventude tem que ficar atento na luta em busca de seus direitos. É hoje, é também porque o cacique está em uma audiência na Guatemala, na corte de lá. É um processo que vem de muito tempo, a perseguição da justiça, o que aconteceu com nosso povo, a morte de nossos entes queridos e, faz tempo que foi denunciado isso, mas a justiça brasileira ela é meio lenta né, então esse caso veio a tona agora que os advogados estavam cuidando. E hoje ele está na Guatemala e a gente achou por bem trazer pra essa escola, que tem um número maior de juventude, para eles saberem o que está acontecendo lá.

Continuação da entrevista com dona Zenilda Araújo.

Ela fala de 281% ...

Dona Zenilda: O pajé viu essa luz no cacique Xicão. E ele, quando ele foi escolhido pela ciência do pajé para ser cacique, ele ficou 12 anos de cacicado. E para nós ele foi um professor, **(sim)**, Xicão foi tudo isso que vivemos em nossa luta, Xicão tá presente, pra nós ele não morreu **(com certeza)**.

E Marquinho ele era uma criança muito atenta, acompanhava o pai nas reuniões com 12 anos, ele já estava ali do lado com o pai.

E o pajé foi vendo nele essa luz, o dom, pra tudo tem que ter o dom, aí o pajé o levou no terreiro na mata (Marquinho) e lá, ele (o pajé) consagrou ele para o futuro, uma futura liderança. Não esperava que Xicão ia tão cedo, né, com 48 anos, 12 anos de cacicado, **(muito jovem)**, mas já tinha esse filho preparado pela natureza sagrada e a ciência do pajé.

Então foi muito difícil, porque ele era jovem, 21 anos, isso foi no ano de dois mil (06/01/2000), mas eu disse a ele, é, vamos dar continuidade no que seu pai começou porque para nós ele foi um professor. Então nós não podemos deixar nosso povo abandonado, então se Deus lhe deu o dom ele vai lhe capacitar e eu estou pronta para enfrentar a luta junto com você meu filho.

Então entreguei esse filho a luta, estou até hoje e até quando Deus me conservar aqui na terra eu estou acompanhando-o, meu filho e cacique é meu filho e meu cacique.

Pesquisadora diz: Com certeza.

E ele tem um dom, uma luz muito forte e toda essa força vêm da natureza sagrada, dos nossos rituais, dos encantados, da nossa mãe terra, da mãe natureza.

E esse tempo todo de luta...é, aconteceu muita tragédia com nosso povo, más mesmo assim eles massacrando, matando nosso povo, nós não paramos, **porque quem nasceu pra morrer lutando não vai morrer de braços cruzados.**

E esse sangue derramado do nosso povo, nossos líderes voltou pra nossas veias, são corajosos e nós nunca vai parar essa luta porque é nossa obrigação como liderança repassar pra nossa juventude, que essa aí é as sementes que tá espalhadas, que vai germinar e nós estamos repassando os nossos saberes.

Pesquisadora pergunta: Dona Zenilda e a educação, a senhora vê, assim, a educação como uma fonte, uma porta, uma esperança, uma porta de saída para que essa luta seja natureza, o índio pra terra? E o desenvolvimento que houve agora com o cacicado de Marquinhos? Eu vejo que houve um grande desenvolvimento na educação.

Dona Zenilda: Sim, principalmente também, com a juventude porque no momento que Marquinho, jovem, entrou como cacique a juventude se despertou. E eu vejo, assim, que a educação é uma porta aberta (tá entendendo), para que a luta continue e eles tenham a consciência do que é a luta, o que é o direito, porque a educação é tudo, é uma porta que se abre.

E a nossa preocupação e a nossa vontade é de agir e ensinar a eles tudo de nossa luta e dizer a importância da educação para nosso povo, que é uma formação e cada dia que se passa há uma transformação da nossa juventude através da educação.

Aos 22 de outubro de 2018, na Escola Mons. Olímpio Torres de Cimbres, entrevistei o **Sr Francisco de Assis Jorge de Melo**, chamado de Chico Jorge, ele é liderança comunitária da aldeia de Cimbres do Povo Xukuru.

Comentário da Pesquisadora: É, eu estou aqui com uma liderança da aldeia de Cimbres, do povo Xukuru que é Sr. Francisco Jorge de Melo, chamado Chico Jorge, né, ele é liderança do povo Xukuru da aldeia de Cimbres. Então, em uma entrevista, uma conversa, estou aqui dentro do colégio na escola Mons. Olimpio Torres.

Pergunta 1: Então Sr. Chico, eu vejo que houve um avanço da educação do povo Xukuru aqui na aldeia, né. Então o Sr. como liderança comunitária acha que os anciões, os mais velhos dessa aldeia, estão conseguindo repassar seus conhecimentos, seus etnossaberes para essa juventude? E assim, propagar os costumes e as tradições e a fé aos encantados do seu povo?

Sr. Chico: Boa tarde, meu nome é Francisco de Assis Jorge de Melo sou liderança da aldeia de Cimbres, trabalho aqui com a comunidade de 1.200 pessoas e isso é o que nos traz de bom, é que a gente vem trabalhando a educação e vem observando que a educação tá trazendo bom resultado em todos os aspectos de conhecimento.

A gente trabalha é a leitura junto com os nossos saberes, da, da, também, a tradição os costumes, porque a gente tem que preparar nossos guerreiros. Não guerreiro para pegar uma arma e brigar, mas guerreiro que seja consciente de seus direitos e deveres, porque a gente sabe que enquanto a gente tá com eles dentro da nossa escola, a gente tá ensinando nossos saberes, mas quando eles passarem a ir para outras escolas, as faculdades da vida que tá aí, muitos não vão interessar, aquelas faculdades não interessa muito a tá dizendo o que é que o índio tem que fazer, porque ali realmente eles tão para ensinar o que eles sabem, que é pra todos, é no geral. E o que a gente ensina é o que é, os nossos costumes, tradição, para que eles saiam consciente de tudo isso.

E uma das coisas é que nossos antepassados eles lutaram por isso, pra vê onde há educação, uma evolução na educação e um bom desenvolvimento, e isso tá conseguindo, não conseguimos ainda 100% mas tamos lutando pra que melhore cada vez mais. Encontramos dificuldade porque isso é fatos, e a gente sabe que as dificuldades elas são governamentais, porque o governo não tem tanto interesse do que possa se ter uma educação com mais qualidade, porque se tivesse ele daria mais condições. Mais enfim, com a pouca condição que ele dá a gente tá tentando fazer, trazer uma educação e aplicar dentro da sala de aula, para que nossos alunos, é, fiquem consciente dos seus saberes e deveres.

Pergunta 2: Quando o Sr. fala assim, que nas faculdades eles estão ensinando, é, “o que eles sabem”. O Sr. está falando do saber, dos costumes do branco, do homem branco, dos saberes do homem branco, que não contempla, tanto assim, o povo indígena?

Sr. Chico: Sim, porque na faculdade, é, os saberes é de igual pra todos, mas os saberes, é, do que é nossos costumes e tradições eles não passam, a gente sabe que eles não passam integral por que, também, mesmo que queiram passar não tem o conhecimento e aí é onde a gente trabalha muito isso dentro da nossa sala de aula, pra que nosso aluno quando chegar nas faculdades eles sejam conscientes dos seus costumes e tradição, pra que no momento de qualquer pergunta que venha acontecer eles saibam responder.

Perguntam 3. Ok. Então, para o Sr. o que pode melhorar mais essa juventude indígena na educação, é, para amenizar, diminuir as diferenças, os preconceitos contra os povos indígena? Seria uma faculdade específica para os povos indígenas? É isso que o índio está pleiteando né?

Pesquisadora faz comentário: Eu estive aqui em um grande evento no ano passado e eles falavam sobre a universidade que temos e a universidade que queremos. Não era isso? Então, qual a universidade que o índio está almejando agora, assim, no momento o que realmente vai contemplar né, as necessidades do povo indígena?

SR. Chico: Olha pra nós é, a gente sabe que as faculdades que hoje tá posta, ela não tem tanto interesse em, em, em diferenciar, ela tem interesse em nivelar. É uma faculdade que ela seja pra índio, que ela seja pra branco,, que ela seja pra todas as raças, pra isso é o que ela quer, diferente da gente, a gente precisa que tenha a diferença, se tiver a diferença para os indígenas é bem melhor, mas muitas vezes a gente sabe que a gente reivindica, mas com certeza é difícil, que a gente sabe que é difícil ser atendido. É aí, por isso muitas vezes os nossos indígenas quando chega nas faculdades muitas vezes tem suas dificuldades, porque no momento que chega pra, pra, pra ter seu aprendizado, muitas vezes é negado, então isso é o que a gente vê muito.

Pergunta 4. Ok, é, então qual o papel, assim é, o papel de colaboração de um líder comunitário, no caso assim, como o Sr., dona Zenilda que é líder comunitária também, Sr. Zé de Santa né, tem vários líderes aqui do povo Xukuru que eu conheço, assim até de vivência. Então, qual é o papel, assim, dos líderes

comunitários para reimplantar os costumes tradicionais do índio, é, como as rezas, a cura pelas plantas, os rituais dos encantados, a dança do toré, para que a juventude, com certeza é, eles sejam protagonistas dessa ciência no futuro?

Sr. Chico: Isso é um dos nossos objetivos, é buscar tá implantando esses conhecimentos, mas a gente sabe que tão botando algumas dificuldades, porque hoje pelo menos com a juventude a gente tá tendo alguma grande dificuldade, porque não é fácil.

É, é, o mundo que nós estamos vivendo hoje, é, tá deixando, tá fazendo com que os nossos jovens se destroem e que muitas vezes percam, percam seus costumes, suas tradições para seguir as orientações, que hoje tem, do homem branco. Porque a internet, a gente sabe que a internet hoje ela oferece muitas coisas boas, mas ela também faz com que o jovem desvie os seus pensamentos, para que é, seja nos sua, no seus costumes, na tradição, porque se a gente fizer uma, uma observação, hoje o jovens estão vivendo mais para o celular do que mesmo para aprender algo que interesse a ele, e que interesse aos demais que são o futuro do futuro que vem. E isso a gente sabe que eles não podem viver sem a internet, sem o celular, mas a gente ainda diz pra eles vamos diminuir mais a visão do celular e vamos tá mais, mais na sala de aula, ser mais, mais obediente ao professor, obediente ao ensino, o ensino que hoje tá sendo oferecido, porque a gente sabe que o celular a gente temos toda hora e o ensino tem momento que a gente não tá com ele em mãos. E isso é muitas vezes deixa a desejar, porque por mais que a gente tente buscar não vem todos, é difícil de trazer todos, vem uns e outros não, mas não é todos, e isso as dificuldades elas nós estamos com elas agora e, elas tão aparecendo e vão aparecer muito mais, cada vez mais daqui pra frente a gente vai ter dificuldades.

Comentário da pesquisadora: Então, é um papel, assim, de orientador, então vocês são os orientadores desse povo jovem, pra mostrar o caminho que a tradição, os costumes fazer, trazer uma educação e aplicar dentro da sala de aula, para que nossos alunos, é, indígenas, ela não pode morrer.

Pergunta 5. A luta não pode parar, não é assim?

Sr. Chico responde: Sim, você, você viu, a gente estava assistindo agora onde eles estão trabalhando as plantas medicinais. Aquilo que foi dito ali, é uma verdade, o que cabe a eles agora é levar a sério, porque já tão com um pouco do saber na mão e precisa aprender muito mais. Pode Inter algum deles diga

que, é, os mais velhos, não considerem muito os mais velhos, mas através dos mais velhos é que eles chegaram onde estão, ali, e vão precisar ir muito mais além, mas pra chegar lá onde querem eles precisam do conhecimento dos mais velhos. Porque tem, as vezes tem alguns jovens que dizem :” ninguém vive de passado”, mas não tem presente sem passado, e a gente precisa ter isso na nossa consciência, pra poder a gente chegar no objetivo que a gente precisa de chegar, se não, não vai dar certo.

Comentário e agradecimento da pesquisadora: Tá, que ótimo. Obrigada Sr. Chico Jorge, agradeço bastante a sua colaboração, viu, e vocês estão de parabéns aqui, eu, nas observações que tenho feito tenho gostado bastante.

Em 15 de novembro de 2018, estive no VI Encontro Urubá Terra, Agricultura Xukuru: A Ciência dos invisíveis, guardião da Cultura e do Encantamento. Que também é um momento de formação de professores das aldeias do povo Xukuru.

Encontrei com o cacique Marquinho e perguntei se ele concordava em fazer uma rápida entrevista(conversa) improvisada para minha pesquisa de mestrado. Ele concordou.

A Pesquisadora: Eu estou aqui com o cacique Marcos Araújo, ele é ,do povo Xukuru. Nós estamos aqui na aldeia Pé de Serra.

Ele Completa: Pé de Serra dos Nogueiras território Xukuru.

A Pesquisadora: E então eu estou, eu sou aluna de mestrado da Universidade da Madeira e gostaria assim, que você Marcos, você falasse sobre esse evento, sobre a questão da formação de professores do povo Xukuru.

O Cacique responde: Hó, a formação é, dos nossos educadores Xukuru do Ororubá, se dar pela iniciativa do próprio povo, onde nós temos um modelo de gestão do nosso território, através do conselho de educação escolar indígena Xukuru junto com as lideranças e a partir daí temos trabalhado a política de educação escolar indígena dentro da nossa especificidade. E a partir daí nós temos trabalhado, é, diversos encontros, momentos de capacitação de nossos professores, isso acontece internamente e externamente na medida que nós também, aqui no Estado de Pernambuco, temos um encontro de professores que acontece duas vezes por ano, aqui onde juntamos todos os povos e a parti daí né, vamos discutir e trabalhar a política de educação indígena em Pernambuco. Especificamente aqui no território Xukuru nós estamos realizando, no dia de hoje, o Ororubá Terra é a sexta edição do Ororubá Terra. Ele tem a finalidade de um momento de encontro de agricultores, de professores, de educadores e alunos, de

coordenação, onde juntamos todos, né, para a partir daí nos fortalecermos, tendo em vista o que temos dentro do nosso eixo pedagógico e do nosso currículo.

No nosso currículo temos esse eixo “agricultura” nessa perspectiva do cuidar da terra, do zelar a terra, do viver pra terra,, né, e garantir o sustento desse território e sem contar da, da garantia de nossa ancestralidade, ou seja, é preciso saber que a agricultura ela nos dá todas essas condições na medida que zelamos por esse espaço físico que temos, e é um momento de oficina, momento de aprendizagem, momento de capacitação de nossos professores.

A Pesquisadora: Então é, é, uma forma de vocês trabalharem os etnossaberes, ou seja, os saberes indígenas, os saberes dos ancestrais para repassar para essa juventude, para esses alunos?

O Cacique: Sim, perfeitamente sim, com certeza esse é um momento desses saberes tá sendo valorizado, vindo à tona e a partir daí sendo replicado em sala de aula, garantindo assim a nossa identidade étnica enquanto Xukuru, né, sem perder de vista que podemos ter a formação que tiver, mas nunca vamos deixar de ser Xukuru. Então, esse momento é um momento que a gente começa fixar nossas raízes no nosso território, a partir de nossos conhecimentos.

A pesquisadora faz um breve agradecimento.

Aos 29/10/18 participei de uma conversa informal com a professora de Ciências Almira Aparecida, na residência da mesma.

DIÁRIO DE CAMPO

Neste diário de campo faço um registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos, que aconteceram, acontecem e acontecerão no período da pesquisa de campo. Esse instrumento ajuda nos relatos usados, nas experiências, nas histórias relatadas na minha jornada enquanto pesquisadora.

A Escola Monsenhor Olímpio Torres (EMOT), situada na Rua Major Tenório, S/N – Cimbres – Pesqueira – PE, lar do Povo Xukuru de Orubá, sujeitos desta pesquisa, atende a comunidade indígena e possui diversas modalidades de ensino básico, nos turnos da manhã, tarde e noite.

A pesquisa de campo aconteceu entre os meses de março de 2017 a novembro

de 2018, no entanto, sou ex. professora da instituição, hoje uma amiga da escola e sempre que possível faço uma visita para relembrar dos tempos que lecionei. Em outubro de 2016, me dirigi a EMOT, para conversar com o Cacique Marquinhos e lhe dizer do meu desejo de fazer uma pesquisa na escola, logo no primeiro momento, ele, o Cacique, me perguntou: Vai estudar o que? E comecei a explicar o desejo de pesquisar sobre o conhecimento dos índios, “a ciência do índio”, aquilo que lhes são peculiares nas diversas áreas: saúde, religião, cultura, sociedade, educação, clima, agricultura astronomia etc... ao mesmo tempo que queria estudar sobre os conhecimentos científicos, aqueles que se aprende na escola. Enfim, estudar sobre os etnossaberes e o saber científico. Expliquei ainda que precisava fazer longas visitas durante os anos seguintes, para acompanhar a rotina da escola, as aulas, o trabalho dos professores, a atuação do supervisor pedagógico, falar com líderes da comunidade e descobrir uma forma de aprender com cada passo que ali eu desse. O Cacique, com sua generosidade, me deu as boas-vindas e abriu as portas do ambiente escolar e da comunidade para realização do meu trabalho.

Dia 1 – 21 de Março

Primeiro dia na escola e participei de um movimento na escola. Tal evento foi destinado a luta dos índios por suas terras. Este momento foi de grande aprendizado, oportunidade de conhecer a história deste povo. Aproveitando a oportunidade, realizei uma conversa ou mesmo entrevista, com D. Zenilde, líder comunitária, viúva de Xicão, mãe de Marquinhos, atual Cacique do Povo Xucuru. A mesma relatou sobre a morte do esposo, sobre o atual Cacique, sobre a ciência dos índios e sobre a juventude da tribo, alunos da escola.

Dia 2 – 14 de Abril

O dia de iniciar a pesquisa de campo, propriamente dita, foi de muita euforia, me dirigi a Vila de Cimbres para ali começar a minha história como pesquisadora, levei comigo inúmeras pastas com documentos, fotos, livros, revistas e o diário que iniciaria a partir daquela data.

Ao chegar na escola, fui muito bem recebida pelo supervisor pedagógico, um velho conhecido, o professor Adjailson, que me levou até a secretária da escola para me apresentar aos funcionários, falar o motivo da minha presença naquele

lugar e pedir que pudessem me ajudar com alguma informação que eu necessitasse. Em seguida, fui conhecer pessoal da limpeza e da preparação de alimentos dos alunos, onde também fui muito bem recebida e que por diversas vezes tomei um bom café preparado por eles.

Já neste primeiro dia, minha presença foi tão somente para observar, assim fiz observações nas rotinas da escola, no entra e sai de pessoas da comunidade.

Dia 3 - 09 de Maio de 2017

Neste dia de observações, pude acompanhar o recreio dos alunos, as filas que se formavam para receber o alimento “merenda”, as brincadeiras, as rodas de conversas e em seguida a preparação para o retorno a sala de aula.

Aproveite o intervalo, fui até a sala dos professores, onde apresentei meu trabalho e falei da importância de ter a participação dos docentes em uma pesquisa que retrata a escola da comunidade indígena. Com os professores/educadores, também fui bem recebida, abraçada e escutei que teria o apoio necessário, isso foi motivador, fiquei na escola acompanhando a rotina e fui embora na certeza que enfrentaria desafios, no entanto, ganharei conhecimentos.

Dia 5 - 12 de Maio de 2017

Um dia festivo para escola, mesmo fazendo parte do calendário e comemorações do “homem branco”, acontecia uma festa em comemoração ao dia das mães. Diversas homenagens e apresentações dos alunos emocionaram os presentes naquela festa. Este dia foi bastante interessante, foi possível acompanhar a relação da família com a escola, para um primeiro momento percebi que todos ali se conheciam, pareciam uma única e grande família, sintonia na relação entre ambas, essencialmente importante para vida escolar dos estudantes.

Dia 6 – 19 de maio de 2017

Neste dia, busquei informações na secretaria da escola, questões administrativas para que fosse possível conhecer um pouco mais da instituição e obtive as seguintes respostas:

A escola é inscrita no cadastro escolar sob N ° 450, Mat: 508046 e Portaria ou

Decreto, publicado no diário oficial do Estado de Pernambuco em 09 de junho de 1981, possui PPP e Regimento Escolar, tem como lema: Educação Específica e Diferenciada do Povo Xukuru do Ororubá.

Sua Missão: formar “guerreiros e guerreiras” que lute pela Terra, por seus direitos e participem ativamente da vida política do Povo Xukuru.

Visão de Futuro: preparar o Projeto do Futuro do povo e o bem viver, a partir do respeito pela natureza, pelos mais velhos e pela organização social deste povo.

Equipe Gestora: O Cacique Marcos Luidson Araújo e o COPIXO (Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá).

As Lideranças: Sra. Zenilda Maria Araújo chamada de grande mãe (esposa do cacique Xicão Xukuru(in memória) e mãe do atual cacique), principal líder comunitária de todas as Aldeias do Povo Xukuru do Ororubá, Sr. Francisco de Assis Jorge de Melo (Chico Jorge) líder comunitário da Aldeia de Cimbres e Sr. José de Santa líder comunitário do Povo Xukuru do Ororubá.

Com estes dados, comecei meu processo de análise da história da instituição.

Dia 7 - 26 de maio de 2017.

Ao chegar na escola, acompanhei uma aula de Arte, onde era discutido com alunos assuntos sobre música, dança e movimentos corporais, as músicas entoadas eram indígenas, o movimento e a dança também faziam parte das utilizadas na cultura daquele povo. Neste dia, professores e alunos conversaram comigo sobre como aprendem os ritmos, como acontece nas festas e eventos da Aldeia e na forma como associam as músicas atuais as músicas ancestrais do seu povo.

Dia 8 – 14 de junho de 2017

O dia na escola estava agitado, seria semana destinada as avaliações da II unidade do primeiro semestre, os alunos faziam suas avaliações e eram dispensados, os professores então se reuniam para começar as correções. Acompanhei esse momento dos educadores de Arte, História e Ciências e discutimos sobre os saberes científicos ensinados na escola e os saberes dos alunos, adquiridos na convivência com seus familiares e nas memórias de seus ancestrais, os etnossaberes. Falamos dos livros didáticos, dos recursos tecnológicos e das pesquisas dos alunos na sua própria comunidade, com os

mais velhos e por fim o cruzamento destes conhecimentos científicos e étnicos.

Dia 9 – 20 de Julho de 2017

Após o período de recesso escolar, esse dia foi destinado ao Encontro Pedagógico, momento onde professores, gestor da escola e supervisores discutem as metas para o segundo semestre. Na ocasião, os professores foram recebidos pelo gestor, com boas vindas, alguns informes e em seguida continuamos a reunião com o supervisor pedagógico que proporcionou um momento de formação continuada, trazendo assuntos relevantes para melhoria da prática pedagógica. Um momento importante, onde foi possível perceber as dificuldades enfrentadas por estes educadores no que diz respeito a ausência da Secretaria de Educação de Estado de PE, sobre formação, recursos e materiais pedagógicos e um olhar sobre a educação indígena.

Dia 10 – 24 de Julho de 2017

Primeiro dia de retorno às aulas após o recesso. Alunos chegando à escola, bastante entusiasmados, acompanhei a aula de Arte, da no 6º e 7º Anos, as trataram de assuntos sobre arte plástica e os alunos participaram ativamente, relatando sobre as pinturas no corpo que os indígenas fazem, pinturas nas paredes e na confecção de artesanato.

Dia 11 – 4 de Agosto de 2017

Neste dia, especialmente foi destinado a um diálogo com o supervisor pedagógico, Sr. Adjailson, onde tratamos da história da educação indígena, sobre o assistencialismo que imperou na vida educacional dos índios. Falamos da importância de ter uma educação escolar indígena de caráter específico, diferenciado e intercultural. É preciso respeito às origens dos índios, suas concepções, crenças e saberes que carregam de seus ancestrais.

Dia 12 – 11 de Agosto de 2017

Fui convidada a participar do evento em homenagem ao dia dos pais, os alunos fizeram suas homenagens por meio de apresentações culturais, danças, relatos. Não esqueceram de exaltar seus ancestrais, os pais que iniciaram a vida dos índios bem como sua importância para construção do conhecimento. A

participação da família na escola foi significativa.

Dia 13 – 18 de Agosto de 2017

Ainda sobre a inquietação sobre as lutas dos povos indígenas, conversei e entrevistei as professoras de Arte (Márcia) e Ciências (Almira), sobre a organização social dos índios a luta para que seus valores, cultura, crenças, tradições e saberes sejam garantidos e respeitados e como a escola pode ser um espaço para socialização. Falamos ainda sobre o fortalecimento da identidade indígena e o respeito às peculiaridades destes povos.

Dia 14 – 31 de Agosto de 2017.

Neste dia, ao chegar à escola fiz um breve estudo sobre a comunidade, escutei alguns pais de alunos que adentravam na instituição a fim de buscar informações sobre seus filhos. Acompanhei as aulas de Arte e Ciência. Em seguida, em um diálogo com o supervisor, falamos sobre a construção do PPP, do regimento escolar e participação da comunidade nestes momentos. Falamos da missão e visão de futuro da escola, das dificuldades enfrentadas junto a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, no que diz respeito ao pouco apoio e investimento nas escolas indígenas.

Dia 15 – 6 de Setembro de 2017

Este dia antecede o dia da Independência do Brasil, que é comemorado em 7 de setembro. O Brasil comemora sua Independência de Portugal. Acompanhei as aulas da disciplina História nas duas turmas e acompanhei o professor dando aulas sobre os povos indígenas como primeiros habitantes do Brasil, sobre a chegada dos padres jesuítas no período de colonização bem como a presença da corte portuguesa no nosso país e sua influência, imposições aos povos índios.

Dia 16 – 19 de Setembro de 2017

Dia em que entrevistei o Cacique Marquinhos, liderança indígena Xukuru, que falou sobre os resultados da escola, que mesmo sem o apoio da SEDUC a escola vem trabalhando forte e promovendo uma educação de qualidade em seus alunos. Em oportuno, mais uma vez conversei com D. Zenilda líder comunitária e mãe do Cacique Marquinhos. Falamos sobre memórias,

ancestralidade, dom, Deus e sobre os conhecimentos étnicos dos indígenas.

Dia 17 – 10 de Outubro de 2017

Neste dia, junto aos professores e ao supervisor escolar, começamos um diálogo sobre a política do currículo escolar no Brasil, sobre educação qualitativa e sobre a educação indígena, associando a base curricular nacional comum BNCC e um currículo específico para educação indígena, destacando o ensino bilíngue e multicultural.

Dia 18 – 23 de Outubro de 2017

Acompanhamento em sala de aula, nas aulas das disciplinas de Ciência e História, período onde vi na prática a associação dos saberes científicos, elencados na BNCC em consonância com os saberes étnicos, que os alunos conhecem em meio aos seus familiares e demais membros da comunidade. Observei a participação dos alunos, e vi que alguns se destacavam nas falas e relatos, nas discussões em sala de aula, e assim, foram escolhidos dois alunos de cada turma, a ser entrevistados sobre o tema desta pesquisa.

Em oportuno, acompanhei o trabalho do supervisor pedagógico, pude ouvi-lo sobre seu entendimento em face do currículo da BNCC e dos etnossaberes dos índios. Neste mesmo dia também conversei com o Cacique Marquinhos sobre etnossaberes e sobre formação continuada. Ele me falou sobre o COPIPE e me convidou para um encontrão no próximo mês de novembro, onde diversos povos de diferentes etnias de Pernambuco, estariam reunidos discutindo temas sobre a EEI.

Dia 19 – 31 de Outubro de 2017

Acompanhei mais uma aula de Arte, em que era trabalhado temas sobre fabricação de material, ou seja, artesanato. Em oportuno ouvi alunos falarem sobre a convivência com o outro e a partir daí, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos e adereços como barretinas, colares, cocar. Os alunos utilizam os conhecimentos científicos, porem o conhecimento de mundo é que permite as atividades de forma significativa. A professora Márcia fala sobre as manifestações artísticas e culturais dos povos indígenas e a forma como essas manifestações o ajudam a

se relacionar com o mundo.

Dia 20 – 6 de Novembro de 2017

Acompanhei as aulas da disciplina de Ciências da professora Almira, onde a mesma instiga seus alunos a realizarem pesquisas com a comunidade em que vivem, com os mais velhos, sobre plantas, ervas medicinais, astronomia, clima e associar aos que aprendem no livro didático, nas aulas com uso de tecnologia e nas falas dos professores. Em seguida, tive um momento particular de muito proveitoso, onde entrevistei a professora Almira e ela relatou sobre formação docente, sobre currículos, sobre aprendizagens, sobre a formação em nível superior, o quanto ainda possuem dificuldades de acesso a formações continuadas promovidas pela SEDUC. Na mesma oportunidade, ela relatou sobre a formação continuada promovida na escola e do papel essencial e fundamental do supervisor escolar nesta caminhada.

Dia 21 – 13 de Novembro de 2017

Este dia foi de entrevistas com alunos sobre as aulas das disciplinas de Arte, Ciências e História, o que pensam, se gostam, como associam o saber aprendido com os ancestrais e mais velhos e como associam aos conhecimentos científicos ensinados pelos docentes.

Dia 22 de – 21 de Novembro de 2017

Entrevista com professores das disciplinas de Arte, Ciências e História, bem como com o supervisor Adjailson, onde discutimos sobre a política dos currículos escolares, sobre a ação do supervisor na formação docente continuada, sobre a aprendizagem dos alunos associando os etnossaberes aos saberes científicos, assim como as peculiaridades de cada disciplina.

Dia 23 – de 24 a 26 de Novembro de 2017

Participei do Encontro do COPIPE, que o Cacique havia me convidado. Fora dias de muito conhecimento onde as diversas etnias dos povos índios de PE, estavam juntos discutindo sobre a EEI e sobre a formação docente continuada. Os debates foram sobre oportunidades, formações de nível superior promovidas pela UFPE e as dificuldades encontradas junto ao governo do estado. Foi um

encontro onde se falou em muita espiritualidade, Cultura, costumes, ancestralidade, modernidade, de como deve-se preparar os jovens índios para o mundo, com oportunidades de competir profissionalmente com a sociedade civil e como deve ser a parceria entre os povos índios e não índios.

Dia 23 – 4 de Dezembro de 2017

Semana de avaliação continuada referente a IV Unidade do segundo semestre. Acompanhei as aulas, conversei com professores sobre aprendizagem dos alunos e formas de avaliação. Com o supervisor conversei sobre formas de recuperação dos alunos, sobre um balanço geral do ano letivo de 2017 e sobre as diversas formações em serviço que ele promoveu com os educadores no corrente ano.

Dia 24 – 1 de Fevereiro de 2018

Após período de férias, os professores, gestor escolar e supervisores se reuniram para o primeiro encontro pedagógico do ano letivo de 2018. Após as boas vindas e informes gerais, o gestor da escola deixou o grupo com os supervisores, destacando que neste ano, Eduardo passa a integrar a equipe de supervisão. Em oportuno, discutiram temáticas que promovam melhorias na aprendizagem dos alunos de forma que respeitem seus conhecimentos prévios, étnicos e associar aos conhecimentos científicos.

Ao termino da reunião e de ouvir todas as informações sobre o ano letivo que se inicia, encontrei com outro líder comunitário, Sr. Chico Jorge, que ao ouvir sobre as dificuldades encontradas nas instituições de ensino superior, falou um pouco comigo sobre o que é ensinado aos povos indígenas ao longo dos tempos e o que se é ensinado na faculdade dos brancos, sobre os avanços nas EEI e sobre a luta constante sobre melhorias na educação da EMOT.

Dia 25 – 19 de fevereiro de 2018

Meu primeiro dia deste ano letivo após os estudantes voltarem as aulas. Tive a oportunidade de escutar os quatro alunos que no ano anterior participaram ativamente deste trabalho. Conversei com eles sobre os novos desafios do ano que se inicia e pude perceber a euforia dos mesmos com os novos momentos de aprendizagem. Ainda neste dia, conversei e entrevistei Eduardo, o novo

supervisor, falei sobre meu trabalho de pesquisa e ouvi dele sua concepção sobre conhecimento científico, etnossaberes, currículo, formação docente inicial e continuada e sobre as diversas práticas de ensino que os professores utilizam em suas aulas.

Dia 26 – 6 de Março de 2018

Dia de andar na comunidade, ouvir novamente o Cacique e D Zenilda, falar sobre meu trabalho de pesquisa, sobre a sabedoria popular indígena e como passam seus conhecimentos entre as gerações. Aproveite para agradecer a colaboração e falar da satisfação de aprender muito com eles.

Dia 27 – 21 de Março de 2018

Há exatamente 1 ano eu iniciei esse trabalho de campo. Hoje foi dia de catalogar informações e refletir o quanto aprendi com este povo durante esse ano que estivemos juntos. Foi um dia mais de observações, de acompanhar as andanças dos alunos nos corredores e pátio da escola, de observar a dinâmica dos professores nas aulas. Dia de celebrar cada conhecimento adquirido. Na oportunidade, compartilhei pensamentos com os supervisores e com os professores envolvidos na pesquisa.

Dia 28 - 29 de Março de 2018

Na escola, fiz algumas observações sobre a rotina do trabalho da supervisão, conversei com o supervisor Eduardo sobre as políticas educacionais do estado de PE, sobre a ausência de materiais didáticos para apoiar as aulas dos docentes.

Dia 29 – 09 de Abril de 2018

Dia na escola para tirar as últimas dúvidas com professores sobre os assuntos abordados durante o trabalho de pesquisa. Nas minhas leituras, senti a falta de complementar alguns temas para fechar a ideia principal.

Dia 30 – 19 de Abril de 2018

Este dia é comemorado no calendário do homem branco o Dia do Índio, a escola

diz que o dia dos índios não pode ser um único dia, que todos os dias é dia do índio, no entanto, como seguem o calendário comum da SEDUC, fizeram homenagens aos seus ancestrais, aos índios e líderes da comunidade. Foi um dia nostálgico, porém de agradecimento a EMOT, bem como aos alunos, professores, supervisores, gestores da escola e demais líderes comunitários que me receberam tão bem e ao mesmo tempo colaboraram com essa pesquisa. Para finalizar, houve homenagem a todos e minha despedida foi celebrada com entusiasmo, pois agora seria escrita uma nova história na minha vida acadêmica e pessoal.

ANEXO 01

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024) – METAS E ESTRATÉGIAS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades(...).

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada(...).

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado(...).

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; (...) oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a

formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27- desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

10.3- Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

11.9- Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

12.5- Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.13- Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

14.5- Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

15.5- Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

18.6- Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

ANEXO 02- Fotografias.



Sr. Zequinha, Pajé do Povo Xukuru – Evento na Escola Monsenhor Olímpio Torres – Luta pelas terras indígenas (2018). Foto: Arquivo da Autora.



Professora Maria Dulcinete, participando de Evento Indígena, ao lado de professores, professoras e supervisores da EMOT. Foto: Arquivo da Autora.



Alunos da EMOT e Evento de Formatura enfrentam filas para tomar a **água da Jurema**, em quengas de coco, no espaço Mandaru (Uma referência ao nome do Cacique Xicão Xukuru) Foto: Arquivo da Autora.



Dona Zenilde, líder comunitária, viúva do Cacique Xicão e mãe do atual Cacique do Povo Xukuru – No espaço Mandaru, em uma roda de conversa, a líder orienta e aconselha os jovens estudantes para a luta da posse da terra e da conservação da natureza. Foto: Arquivo da Autora.



Alunas(os) no encontrão da COPIPE apresentando dança cultural na quadra da EMOT (2018). Foto: Arquivo da Autora.



Movimento do povo Xukuru pela legalização das terras indígenas – Evento realizado na EMOT. Foto: Arquivo da Autora. (2017).



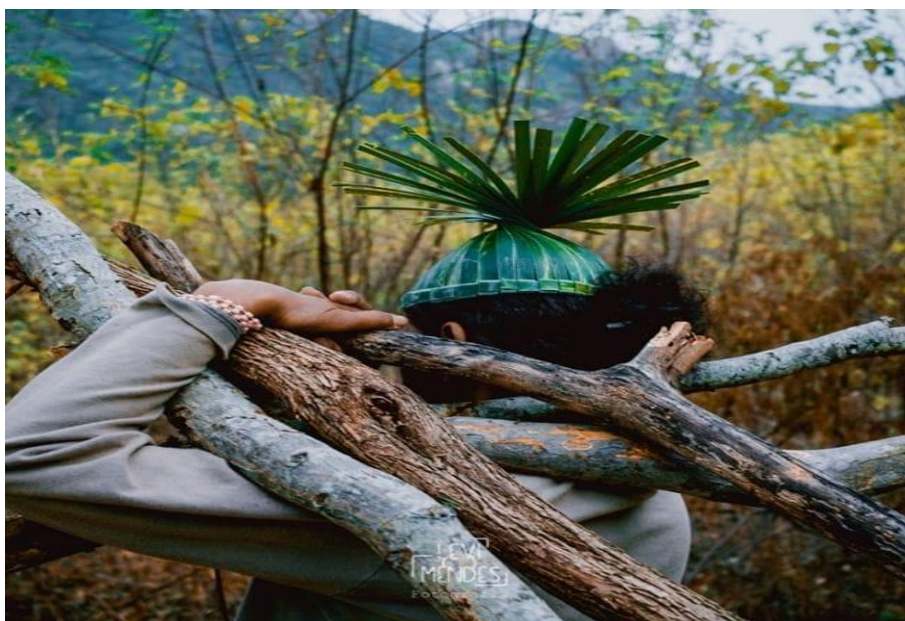
Aluno da EMOT com foto do Cacique Xicão, ídolo das crianças indígenas e que é sempre retratado durante as aulas. Foto: Arquivo da Autora (Maio/2018).



Coordenadores/Supervisores pedagógicos administra formação continuada. (Arquivo da autora 10/2018).



“...Quando eu comecei na luta eu não tinha consciência, até porque era muito jovem, tinha outras influências, mas sempre sabia que a minha mãe era uma cabocla índia, meu pai era um índio e meus avós também, tudo nascido em cima da serra....” Xicão Xucuru (em memória do Povo Xucuru – CCLF – 1997). Arquivo da EMOT (maio/17).



Índia Xucuru na busca da lenha para participar do ritual. (7 - 2018). Arquivo professora Almira.



Defensivos agrícolas naturais apresentados no VI encontro Urubá Terra, confeccionados pelos índios agricultores sabedoria ancestral (novembro/ 2018). Arquivo da autora.

ANEXO- 3

*-Autorização da pesquisa

*-Termo de Consentimento

1. Pedido de autorização ao Cacique do povo Xukuru.

Exemo. Sr. Marcos Araújo
Cacique da Comunidade Xukuru.

Assunto: **Autorização para trabalho de campo.**

Eu **Maria Dulcinete Freitas**, brasileira, professora, estudante de mestrado na Universidade da Madeira de Portugal, venho por meio deste documento pedir a V.ª Ex.ª autorização para realizar uma investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de **Supervisão Pedagógica**, ministrado pela Universidade da Madeira de Portugal. Tendo como Diretora de Curso a Prof.ª **Jesus Maria Sousa**, sob o tema: **Saber científico e etnossaberes na formação de professores do povo Xukuru**, na Escola Mons. Olimpio Torres, situada na aldeia de Cimbres.

A investigação pretende ter como participantes: a direção e supervisores e alunos do 7º e 9º ano da referida escola, bem como alguns membros da comunidade, a Pesquisa ocorrerá entre ano letivo de 2016/2017 e refere-se a uma investigação sobre a formação continuada dos professores e suas práticas, como podem contribuir com a interação da ciência e a valorização dos etnossaberes do povo Xukuru. Desta forma, como metodologia de trabalho optar-se-á pela realização de um estudo de caso de natureza etnográfica sobre as referidas turmas, tendo em vista a concretização de um estudo mais aprofundado sobre a temática em discussão.

Sem mais para o momento, agradece encarecidamente.


A docente/ pesquisadora: Maria Dulcinete Freitas.

Pesqueira, Abril 2016.

Anexo 2. Parecer favorável do Director da Escola e do Cacique líder do Povo Xukuru.

Moses Chikton de Aguiar

José Adilson P. Vieira

Ao Caique Marcos Araújo.
Comunidade Xukuru do Ororubá
Pesqueira- PE.

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO

Eu MARIA DULCINETE FREITAS, brasileira, divorciada, professora, residente em Pesqueira-PE, venho através deste documento pedir permissão para realizar uma pesquisa de dissertação do mestrado na área indígena, especificamente nas escolas : **Monsenhor Olímpio Torres em Cimbres e Escola São Sebastião na aldeia Pé de Serra**, com alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental-II, bem como, diretores, supervisores e coordenadores escolares e principais líderes da comunidade Xukuru.

Pesquisa intitulada de **"Saber Científico e etnossaberes na Formação Continuada de Professores do Povo Xukuru"**. Que será apresentada na Universidade da Madeira em Portugal, no departamento de Educação, área de Ciências da Educação e Supervisão Pedagógica.

Segue em anexo a cópia do projeto de pesquisa.

Sem mais para o momento, venho expressar meus sinceros agradecimentos:

Maria Dulcinete Freitas

Pesqueira 24 de novembro de 2016.

Guarany de Almeida

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa expressar o seu consentimento em participar da pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação e Supervisão Pedagógica da Universidade da Madeira (Uma) em Portugal, na categoria académica de mestrado. O título da referida pesquisa é Saber Científico e Etnossaberes na Formação de Professores do povo Xukuru e tem como objetivo "Identificar como os processos de formação continuada estão contribuindo para que os professores que atuam na aldeia de Címbres, transformam suas práticas, de modo a valorizar mais os próprios saberes e os etnossaberes do povo Xukuru, bem como, as possibilidades de reflexão e aprendizagem, que o meio sócio-histórico-cultural em consonância com os saberes científicos em que atuam lhes proporcionam".

Por intermédio deste Termo lhe é garantido: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador responsável por esta Pesquisa."

Nome completo do participante Almina Gonçalves Leite Ferraz.

Almina Gonçalves Leite Ferraz.

Assinatura do participante

Maria Dulcinete Freitas
Maria Dulcinete Freitas-Pesquisadora
mariadulcinete@hotmail.com

Recife, _____/_____/2017

Termo de consentimento e livre esclarecimento

Senhores pais, venho por meio deste instrumento pedir autorização para que seu filho (aluno do 6º ano) da escola Intermediária Monsenhor Olímpio Torres- Aldeia de Cimbres-Pesqueira-PE, possa participar de uma pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação e Supervisão Pedagógica sobre o Tema: Saber científico e etnossaberes na formação de professores do povo Xukuru. Esta pesquisa visa colaborar com o resgate dos saberes indígenas e sua identidade étnica, histórica, cultural.

Nome do aluno _____

Assinatura do pai/ mãe ou responsável _____

Maria Dulcinete Freitas- Pesquisadora.

mariahdulcinete@hotmail.com